

Anni Iivanainen

LUOKANOPETTAJIEN TYÖSSÄ JAKSAMINEN VOIMAVAROJEN NÄKÖKULMASTA

TIIVISTELMÄ

Anni Iivanainen: Luokanopettajien työssä jaksaminen voimavarojen näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2019

Tutkielmassa tutkittiin luokanopettajien työssä jaksamista voimavarojen näkökulmasta. Luokanopettajien työnkuva on muuttunut ja laajentunut paljon viimeisen vuosikymmenen aikana. Heiltä vaaditaan entistä enemmän perinteisen opetus- ja kasvatustyön rinnalla. Moninaistunut työnkuva haastaa opettajien työssä jaksamista. Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksiin perustuen, mitä voimavaroja heillä on ja miten nämä voimavarat edistävät heidän työssä jaksamistaan. Lisäksi tutkielmassa tutkittiin, mitkä ja miten yksilöllisyyteen liittyvät tekijät edistävät luokanopettajien työssä jaksamista opettajien kokemusten mukaan. Positiivinen psykologia ja voimavaroihin pohjautuvat teoriat ohjasivat tutkielman tekoa. Opettajien työssä jaksamista tarkasteltiin voimavarojen näkökulmasta. Tässä tutkielmassa voimavaroilla tarkoitettiin tekijöitä, jotka edistivät työssä jaksamista. Voimavarat ilmenivät työhön liittyvinä ja työn ulkopuolisina voimavaroina sekä voimavarojen yksilöllisyytenä.

Kvalitatiivisen tutkielman aineisto koostui kuudesta ($n = 6$) naispuolisesta luokanopettajasta. Opettajat olivat työskennelleet luokanopettajina 2–30 vuotta. Haastateltavat asuivat eri puolilla Suomea sekä suurilla että pienillä paikkakunnilla. Opettajat työskentelivät vaihtelevasti isoissa tai pienissä kouluissa. Aineisto kerättiin teemahaastatteluna, ja se analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Tutkielmassa pyrittiin noudattamaan yleisesti hyväksyttyjä periaatteita tulosten luotettavuuden ja tutkimuksen eettisten käytäntöjen suhteen.

Tutkielman tulosten mukaan luokanopettajilla oli työn voimavaroja, työnkuvaan liittyviä taitoja voimavaroina ja yksilöllisiä voimavaroja. Työn voimavaroja olivat työhön liittyvät resurssit, työ itsessään voimavarana, työkokemus, työyhteisö, oppilasaines ja johtaminen. Työnkuvaan liittyviä taitoja olivat selviytymiskeinot, emotionaaliset, sosiaaliset, reflektiiviset, päätöksenteko- ja priorisointitaidot, opettajan kokemus pätevyyden tunne sekä opettajan kyky erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan. Yksilöllisistä voimavaroista opettajan kyky palautua työstä, läheiset, optimistisuus, ekstro- tai introverttisyys, hyvä terveydentila ja lapsirakkaus edistivät työssä jaksamista.

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että luokanopettajilla on paljon voimavaroja, jotka edistävät heidän työssä jaksamistaan. Voimavarat heijastelevat vahvasti tämän päivän yhteiskunnallista tilaa ja yhteiskunnallisia rakenteita. Länsimaalainen päämääräajattelu ja kilpailu näkyvät nykypäivän opettajan työssä. Opettajat kokevat, että heidän työnkuvaansa kuuluu paljon sellaisia asioita, jotka vievät aikaa heidän tärkeimmältä työltään eli opetus- ja kasvatustyöltä. Opettajien työssä jaksamista voidaan edistää selkeyttämällä opettajien työnkuvaa, mahdollistamalla resurssit, jotka tukevat työhyvinvointia ja helpottavat työn järjestämistä, tarjoamalla mahdollisuuksia lisäkouluttautumiseen ja lisäämällä työyhteisön toimivuutta. Työssä jaksamista edistävät myös opettajien ammattitaitoja vastaava oppilasaines ja arjen työtä tukeva johtaminen. Työnkuvaan liittyviä taitoja ja koettua pätevyyden tunnetta pystytään lisäämään perehdyttämällä opettajia riittävästi työhön ja tarjoamalla työnkuvaa paremmin vastaavaa koulutusta. Ne opettajat, joilla on kyky palautua ja irrottautua työstään, jotka pitävät työn ulkopuolista elämäänsä ja työtään merkityksellisenä, jotka huolehtivat terveydestään ja jotka suhtautuvat optimistisesti työhönsä ja tulevaisuuteensa, jaksavat työssään. Lisäksi ne opettajat, jotka tuntevat luontaisesti rakkautta lapsia ja lasten kanssa työskentelyä kohtaan sekä tuntevat tekevänsä työtä, jolla on tarkoitus, kokevat jaksavansa muita opettajia paremmin. Tutkielman tulokset mukailevat pääsääntöisesti aiempia tutkimustuloksia. Opettajien voimavarat näyttävät puskuroivan työn vaatimuksia ja kuormittavia tekijöitä vastaan, jos voimavaroja on enemmän kuin vaatimuksia.

Avainsanat: voimavarat, positiivinen psykologia, työssä jaksaminen, luokanopettajat, teemahaastattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	8
2.1	VOIMAVARAT KUMPUAVAT POSITIIVISESTA PSYKOLOGIASTA.....	8
2.2	TYÖHYVINVOINTI JA TYÖSSÄ JAKSAMINEN – KOHTI POSITIIVISTA NÄKÖKULMAA	11
2.3	VOIMAVARAT	14
2.3.1	<i>Työhön liittyvät voimavarat</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Työn ulkopuoliset voimavarat</i>	<i>18</i>
2.3.3	<i>Voimavarojen yksilöllisyys.....</i>	<i>20</i>
2.4	POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN KRITIIKKI	27
3	TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
4	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TIETEENFILOSOFIA.....	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
5.1	TUTKIMUSMETODI.....	33
5.2	TUTKITTAVIEN VALINTA JA KUVAILU	34
5.3	AINEISTON KERÄÄMINEN TEEMAHAASTATTELUNA	35
5.4	TUTKIMUSAINESTON ANALYSOINTI.....	37
6	LUOKANOPETTAJIEN TYÖSSÄ JAKSAMISTA EDISTÄVÄT VOIMAVARAT	39
6.1	TYÖN VOIMAVARAT	39
6.1.1	<i>Resurssit</i>	<i>39</i>
6.1.2	<i>Työ voimavarana.....</i>	<i>41</i>
6.1.3	<i>Työkokemus.....</i>	<i>43</i>
6.1.4	<i>Työyhteisö</i>	<i>43</i>
6.1.5	<i>Oppilasaines</i>	<i>44</i>
6.1.6	<i>Johtaminen.....</i>	<i>45</i>
6.2	TYÖNKUVAAN LIITTYVÄT TAIDOT VOIMAVARANA.....	45
6.2.1	<i>Selviytymiskeinot</i>	<i>46</i>
6.2.2	<i>Reflektiiviset taidot.....</i>	<i>46</i>
6.2.3	<i>Emotionaaliset taidot.....</i>	<i>47</i>
6.2.4	<i>Sosiaaliset taidot</i>	<i>47</i>
6.2.5	<i>Priorisointi- ja päätöksentekotaidot</i>	<i>48</i>
6.2.6	<i>Pätevyyden tunne.....</i>	<i>48</i>
6.2.7	<i>Kyky erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan</i>	<i>49</i>
6.3	OPETTAJAN YKSILÖLLISET VOIMAVARAT	49
6.3.1	<i>Kyky palautua työstä</i>	<i>50</i>
6.3.2	<i>Läheiset.....</i>	<i>51</i>
6.3.3	<i>Optimistisuus.....</i>	<i>51</i>
6.3.4	<i>Ekstro- ja introverttisyys.....</i>	<i>52</i>
6.3.5	<i>Terveystila.....</i>	<i>53</i>
6.3.6	<i>Lapsirakkaus</i>	<i>53</i>
7	POHDINTA.....	54
7.1	TULOSTEN TARKASTELU	54
7.1.1	<i>Opettajasta riippumattomat voimavarat</i>	<i>55</i>
7.1.2	<i>Työ ja työn piirteisiin liittyvät taidot opettajan voimavaroina</i>	<i>59</i>
7.1.3	<i>Yksilöllisyyden vaikutus opettajan työssä jaksamiseen ja voimavaroihin</i>	<i>65</i>
7.2	TULOSTEN MERKITYS	68

7.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS69

7.4 TUTKIMUKSEN EETTISYYS71

7.5 KEHITYSEHDOTUKSET73

7.6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET73

LÄHTEET.....76

LIITTEET

1 JOHDANTO

Mielenkiintoni tutkia luokanopettajien työssä jaksamista voimavarojen näkökulmasta syntyi kuuden viikon taipaleeni jälkeen, kun sain ensimmäisen pitkän sijaisuuteni inkluusioluokassa päätökseen. Törmäsin heti sijaisuuden alussa siihen tosiasiaan, etten osannut mitään – tai ainakin minusta tuntui siltä aluksi. Oppituntien suunnittelu ja toteutus sujuivat mutkitta, mutta kaikki muu työhön kuuluva opetus- ja kasvatustyön ulkopuolinen materiaali vastuineen, paperitöineen ja palavereineen vyöryivät niskaani kaaoksen lailla. Ensimmäisen viikon kestäneen hämmennyksen jälkeen pääsin takaisin tolpilleni ja selviydyin sijaisuudesta hyvin.

Näin nuoresta opettajan alusta jatkuvasti lisääntyvä työmäärä ja työtä koskevat vaatimukset näyttävät edellyttävän opettajalta suuren määrän voimavaroja ja erilaisia keinoja, että hän jaksaa työssään. Itselleni suurimmaksi haasteeksi muodostui opettajan laaja-alaisen työnkuvan haltuunotto. Luotin ehkä liikaa siihen pedagogiseen pätevyYTEeni ja kasvattajan rooliini, jonka olin harjoitteluissa tunnistanut. Harjoittelut eivät kuitenkaan olleet antaneet minulle välineitä kohdata opettajan työhön kuuluvia muita tehtäviä, kuten pedagogisten asiakirjojen täyttämistä, vaikka ne ovat osa opettajan työn arkea.

Opettajan alati moninaistuvan työnkuvan ohella opettajankoulutus näyttäisi tulevan aina askeleen perässä, jos sitä verrataan työelämän vaatimuksiin ja ammatilliseen osaamiseen. Yksi tärkein opettajankoulutuksen kehityskohde olisi opetusharjoittelujen järjestäminen niin, että ne valmistaisivat tulevia luokanopettajia edessä hämöttäviin työtehtäviin entistä paremmin. Suuntaus näyttää kuitenkin olevan vastakkainen kustannussyiden vuoksi, ja opetusharjoitteluja on vähennetty kenttäkouluissa entisestään. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 48–49; Onnismaa 2010, 56.)

Luokanopettajan työnkuva on muuttunut vuosikymmenien aikana paljon, mutta viimeisen kymmenen vuoden kuluessa on tehty entistä suurempi harppaus. Luokanopettajalta vaaditaan yhä enemmän perinteisen kasvatus- ja opetustyön rinnalla. Esimerkiksi viime vuosikymmenellä syntynyt lähikouluperiaatteen reformi vaatii opettajalta erityispedagogista osaamista sekä taitoja kohdata monikulttuurisuuden mukana tulleita haasteita opetustyössään – toisinaan jopa ilman asiaan kuuluvaa pätevyyttä. (L 13.7.2018/542; Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58; Syrjäläinen 2002, 91–92, 94–96.) Opettajien ammattijärjestön (OAJ) (2016) teettämän Askelmerkit

digiloikkaan -selvityksen mukaan opettajien digitaalinen osaaminen on vaihtelevaa eri koulutusasteilla. Opettajien täydennyskoulutus on riittämätöntä ja väärin suunnattua. Vaikka opettajat suhtautuvat myönteisesti digiloikkaan, opettajien osaaminen on puutteellista. Digiloikan riskinä koulumaailmassa on, että välineet kurovat pedagogiikan edelle. (Hietikko, Ilves & Sano 2016.)

Lapinoja (2006, 77) tiivistää opettajan työnkuvan mielestäni osuvasti:

”Kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon tuloksellisuus, ajanmukaisuus, teknologian kehitys, kansainvälistyminen ja viestintä. Opettajan pitäisi olla vielä kriittisyyteen kasvattaja, hahmotella tavoitteita yhdessä vanhempien kanssa ja olla yhteydessä muuhun lähiympäristöön eli sidosryhmiin. Opettajan pitäisi huomioida myös lisääntynyt erityiskasvatuksen tarve, muuttunut perhekäsitys, globalisoitunut maailma ja muuttunut työelämä. Näiden lisäksi opettajien pitäisi muistaa olla väliin muutosagentti, vierellä kulkija, oppimisympäristöjen rakentaja ja oppimaan ohjaaja. Opetustyönsä ohessa opettajan pitäisi vielä yhä kiihtyvässä tahdissa tuottaa paperia, arviointia, raporttia ja luoda visioita sellaisessa tahdissa, että niiden vaikutusten seuraaminen on unohdettava.”

Opettajan työtehtävät ovat siis laajentuneet. OAJ:n teettämän opetusalan työolobarometrin (2018) mukaan työn määrä eroaa selvästi suomalaisen työelämän keskiarvosta ja se on kasvanut huomattavasti. Kyselyyn vastanneista opettajista 59 prosenttia koki tekevänsä töitä liikaa tai melko usein. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 8.) OAJ:n teettämän selvityksen mukaan 20 prosenttia suomalaisista opettajista jätti työuransa kesken jo sen alkuvaiheessa. Tärkein syy tähän oli opettajien liian matala palkkaustaso työn vastuullisuuteen ja korkeaan koulutukseen nähden. (Almiala 2008, 6.) Ei siis liene turhaa tutkia, mitä voimavaroja opettajilla on työssä jaksamisensa tukena ja miten nämä voimavarat edistävät opettajien työssä jaksamista.

Tutkielmani näkökulma luokanopettajan työssä jaksamiseen on positiivinen. Aiemmissa tutkimuksissa työhyvinvointia ja työssä jaksamista on tutkittu lähinnä negatiivisesta perspektiivistä käsin, kuten tutkimalla stressiä tai työuupumusta. Fysiologinen stressitutkimus sai alkunsa jo 1920-luvulla, mistä on vähitellen siirrytty kohti ihmisen yksilöllisiä ominaisuuksia ja ryhmän hyvinvointia päätyen aina positiivisen psykologiaan ja voimavaroihin asti. Työhyvinvointi on siis muutakin kuin sairauden tai oireiden puuttumista. (Manka & Manka 2016; Ojanen 2007, 9, 13.) Schaufeli ja Bakker (2004) esittävät samankaltaisia ajatuksia. Laajeneva positiivisen psykologian idea kannustaa kääntämään ajattelun päälaelleen: Tutkitaankin ihmisten voimavaroja ja optimaalista toimimista työn asettamien vaatimusten ja haasteiden tai kuormitustekijöiden sijaan. (Schaufeli & Bakker 2004, 293; ks. myös Mäkinie, Bordi, Heikkilä-Tammi, Seppänen & Laine 2004, 9.)

Opettajien työssä jaksamista on tutkittu Suomessa paljon (ks. esim. Aho 2011; Marjala 2009; Mamia 2009; Pahkin ym. 2007; Hakanen 2005; Syrjäläinen 2002; Räisänen 1996; Kinnunen 1989).

Psykologi ja positiivisen psykologian ”isä” Martin Seligman käänsi tutkimuksensa jo 1990-luvulla masennuksesta ja opitusta avoimuudesta voimavaratekijöihin. Tästä inspiroituneena halusin kääntää katseeni myös omassa tutkielmassani kohti positiivista ja voimavarakeskeistä näkökulmaa.

Voimavara-ajattelu kumpuaa positiivisesta psykologiasta. Positiivinen psykologia on syntynyt vastavirtauksena perinteiselle psykologiselle tutkimukselle, jossa on painottunut diagnoosi- ja ongelmakeskeisyys. Tutkimuskohteina positiivisessa psykologiassa ovat esimerkiksi yksilön vahvuudet, voimavarat ja positiiviset ominaisuudet. (Ojanen 2007, 9; Seligman 2002, 3–4; Sheldon & King 2001, 216–217.) Tässä tutkielmassa voimavaroilla tarkoitetaan niitä keinoja ja tekijöitä, jotka edistävät luokanopettajien työssä jaksamista.

Opettajien työssä jaksamisen tutkiminen on mielestäni edelleen ajankohtaista. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajan työ muuttuu ja moninaistuu, jolloin opettajalta vaadittavat voimavarat voivat näyttäytyä erilaisina ajan kuluessa. Tutkin teemahaastattelun kautta opettajien kokemuksia heidän voimavaroistaan. Pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia ja heidän antamiaan merkityksiä voimavaroille. Toivon löytäväni ne voimavarat, jotka edistävät tämän päivän luokanopettajien työssä jaksamista. Opettajien kokemuksia tulkitsemalla yritän ymmärtää, miten kyseiset voimavarat edistävät opettajien työssä jaksamista. Tutkin voimavaroja myös yksilöllisyyden näkökulmasta. Tarkastelen yksilöllisyyden vaikutusta työssä jaksamiseen sekä voimavarojen ilmenemiseen ja kokemiseen. Pohdin myös yhteiskunnan ja tämän ajan näkymistä voimavarojen kokemuksissa.

Toivon tutkielmani tuloksien antavan uusia keinoja työssä jaksamiseen vasta valmistuneille ja jo pidempään työelämässä olleille luokanopettajille. Toivon tutkielmani tuottavan tärkeää informaatiota opettajien työssä jaksamista ja opettajan työnkuvaa varten. Koen myös, että tutkielman tulokset voivat tarjota ajatuksia opettajankoulutuksen suunnitteluun.

2 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

Keskityn pro gradu -tutkielmassani tutkimaan luokanopettajien työssä jaksamista voimavarojen näkökulmasta. Voimavara-ajattelu kumpuaa positiivisesta psykologiasta. Tarkastelen ensin positiivista psykologiaa, sen teoreettisia määritelmiä, siihen liittyvää tutkimusta ja sen vaikutusta psykologian piirissä. Positiivinen psykologia ilmenee myös työhyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa. Tarkastelen työhyvinvointia ja työssä jaksamista positiivisesta näkökulmasta. Erittelen työhyvinvointia ja työssä jaksamista myös käsitteellisellä tasolla. Tuon esille työssä jaksamiseen liittyvää tutkimusta opettajan ammattialan näkökulmasta.

Teoreettisen tarkasteluni keskipisteinä ovat tekijät ja keinot, joiden avulla luokanopettajat jaksavat työssään. Näitä tekijöitä ja keinoja nimitän tutkielmassani voimavaroiksi. Tarkastelen voimavaroja kolmesta suunnasta, joita ovat työhön liittyvät voimavarat, työn ulkopuoliset voimavarat ja voimavarojen yksilöllisyys. Työhön liittyvät voimavarat ovat työhön ja sen piirteisiin liittyviä, työssä jaksamista edistäviä voimavaroja. Näitä voivat olla esimerkiksi työyhteisön ilmapiiri tai työn motivoivuus. Työn ulkopuoliset voimavarat kuvaavat voimavaroja, joita opettajalla on työn ulkopuolella, mutta joista hän saa voimavaroja työssä jaksamiseensa. Tällaisia voimavaroja voivat olla harrastukset tai läheiset. Voimavarojen yksilöllisyydessä tarkastelen yksilön persoonallisuuden piirteitä ja taipumuksia, selviytymiskeinoja sekä sosioemotionaalisia ja reflektiotaitoja. Yksilölliset tekijät voivat vaikuttaa voimavarojen ilmenemiseen ja käyttöön sekä työssä jaksamiseen. Lopuksi käsittelen kriittisesti positiivista psykologiaa liikkeenä ja tieteenalana sekä siihen liittyvää tutkimusta. Pohdin myös positiivisen psykologian merkitystä tämän päivän yhteiskunnassa ja ajattelussa.

2.1 Voimavarat kumpuavat positiivisesta psykologiasta

Perinteiselle psykologiselle ihmistutkimukselle on ollut ominaista diagnoosi- ja ongelmakeskeisyys. Positiivinen psykologia on syntynyt vastavirtauksena tälle tutkimusasetelmalle, sillä terveiden ihmisten tutkiminen ongelmalähtöisesti ei näytä synnyttävän tarpeeksi mielekästä tietoa. Positiivinen psykologia tutkii keinoja, joilla voidaan edistää ihmisen hyvinvointia.

Tutkimuskohteina ovat ihmisen kyky selviytyä elämän ongelmista ja yksilön vahvuudet. (Ojanen 2007, 9; Seligman 2002, 3–4; Sheldon & King 2001, 216–217.)

Sheldon ja King (2001) kuvaavat positiivista psykologiaa tieteelliseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan normaaliin ihmisten vahvuuksia ja hyveitä. Tutkimuksen painopisteinä ovat ihmisten voimavarat ja valmiudet sekä positiiviset ominaisuudet. Positiivinen psykologia yrittää suostutella psykologeja omaksumaan avoimemman ja arvostavamman näkökulman yksilön mahdollisuuksista, motiiveista ja kyvyistä. Sen tarkoituksena on aikaansaada suunnanmuutos psykologisessa tutkimuksessa, jolloin painopiste tutkimuksissa siirtyisi negatiivisista asioista positiivisiin eli voimavaroihin ja vahvuuksiin. (Ojanen 2007, 9; Seligman 2002, 3–4; Sheldon & King 2001, 216–217.)

Positiiviselle psykologialle näyttäisi olevan yhtä monta määrittelytapaa kuin on tutkijoita. Yhteistä kaikille määrittelyille on, että positiivinen psykologia tunnustetaan osaksi tiedettä. Watkins (2016) määrittelee positiivista psykologiaa niin, että se on tieteellistä tutkimusta hyvästä elämästä. Hyvän elämän määrittely ei ole kuitenkaan selvää, vaan se vaatii käsitteiden selkeää operationalisointia. (Watkins 2016, 3–5.) Watkinsin (2016) määritelmä on käsitteiden lievästä epämääräisyydestä huolimatta osuva ja tarpeeksi yksinkertaistettu kuvaus positiivisesta psykologiasta tieteenä.

Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, 9) puhuvat neljästä erilaisesta positiivisesta luonteenpiirteestä osana positiivista psykologiaa ja sen tutkimusta. Näitä luonteenpiirteitä ovat subjektiivinen hyvinvointi, optimismi, onnellisuus ja itsemääräämisoikeus. Kyseiset luonteenpiirteet ovat eniten tutkittuja aiheita positiivisen psykologian piirissä viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana.

Subjektiivinen hyvinvointi kuvaa, mitä ihminen ajattelee tai miten hän kokee elämänsä. Hyvinvointi on siis yksilön omaa tulkintaa ja arviointia elämästään sekä hänen omakohtaisia kokemuksiaan erilaisissa tilanteissa. Subjektiivista hyvinvointia voidaan pitää onnellisuuden tieteellisempänä ilmaisuna. Optimismi voidaan jakaa kolmeen osatekijään: kognitiiviseen, emotionaaliseen ja motivaationaaliseen osa-alueeseen. Petersonin (2000) mukaan ihmiset, joilla on korkeampi optimismi, ovat yleensä paremmalla tuulella, pitkäjänteisempiä ja menestyneempiä kuin vähemmän optimistiset henkilöt. Optimistisemmilla ihmisillä on myös usein parempi fyysinen terveys. (Peterson 2000; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 9.)

Onnellisuus ja itsemääräämisoikeus ovat hieman vaikeammin määriteltävissä. Kun selvitetään ihmisten onnellisuutta, sitä täytyy tarkastella useamman näkökulman takaa. David Myers (2000) määrittelee onnellisuutta yhtäältä perinteisten arvojen kautta tulkittavaksi elementiksi ja toisaalta

taloudellisen kasvun ja ansioiden sekä läheisten ihmissuhteiden muodostavaksi kokonaisuuden tulkinnaksi. (Myers 2000; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 9.)

Itsemääräämisoikeus voidaan saavuttaa Ryanin ja Decin (2000) mukaan silloin, kun ihmisen kolme perustarvetta tulevat tyydytetyksi. Ihmisen perustarpeita ovat pätevyyden tunne, tarkoituksellisuuden tunne ja tunne autonomiasta. Kun nämä tarpeet on tyydytetty, yksilön henkilökohtainen hyvinvointi ja sosiaalinen kehittyminen on optimoitu. (Ryan & Deci 2000, 68; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 9–10.) Barry Schwartz (2000) katsoo itsemääräämisoikeutta filosofisemmasta ja historiallisemmasta näkökulmasta, jolloin näitä kolmea perustarvetta tulisi tarkastella myös kulttuurillisten normien ja arvojen valossa (Schwartz 2000, 85–88; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 9–10).

Luonteenpiirteiden lisäksi positiivista psykologiaa voi tarkastella henkilökohtaisten voimavarojen kautta kolmella eri tasolla: subjektiivisella, yksilön ja ryhmän tasolla. Subjektin voimavaroja ovat positiiviset kokemukset hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä. Lisäksi subjektin voimavaroja ovat ilo, aistilliset mieltymykset, flow, onnellisuus ja kognitiivinen tajunta tulevaisuudesta eli optimismi, toivo ja usko. Voimavarojen subjektiivinen taso mukailee siis hyvin paljon Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) jaottelemaa luonteenpiirteitä. Yksilön tasolla voimavaroja ovat yksilön positiiviset persoonallisuuden piirteet. Positiivisia persoonallisuuden piirteitä ovat kyky rakkauteen, rohkeus, esteettinen herkkyyys, sinnikkyys, viisaus, sosiaaliset taidot, anteeksiantavaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus. Ryhmän tasolla voimavarat ovat ryhmässä ilmeneviä hyveitä ja instituutioita, jotka kannustavat yksilöitä kohti parempaa kansalaisuutta ja kansallisia hyveitä. (Seligman 2002, 3; Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Ojanen (2007) mielestä on yhtä tärkeää tutkia niin sanotusti kolikon molempia puolia. Liian usein tutkimuksissa – ja etenkin psykologian piirissä – tutkimukset lähtevät liikkeelle negatiivisista ilmiöistä käsin. Tällainen tutkimusasetelma antaa tutkimuskohteesta turhan yksipuolisen kuvan. Opettajien työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin tutkimukset ovat painottuneet pitkään esimerkiksi työn aiheuttamiin stressitekijöihin, uupumukseen tai syihin, jotka haittaavat opettajien työssä jaksamista. Yhtä tärkeää ja hyödyllistä on kuitenkin tutkia ja selvittää, mitä voimavaroja ja keinoja opettajat hyödyntävät selvitäkseen ja jaksakseen työelämässä. Ehkäisevä näkökulma jää helposti hoitotutkimuksen ja oirekeskeisen tutkimuksen jalkoihin rahoituksen takia. (Ojanen 2007, 10–11; ks. myös Mäkinen ym. 2004, 9; Ojanen, Anttila, Lähdesmäki, Oksala & Paavilainen 2004, 145; Schaufeli & Bakker 2004, 293.)

2.2 Työhyvinvointi ja työssä jaksaminen – kohti positiivista näkökulmaa

Kuten psykologian tutkimus, myös hyvinvoinnin tutkimus on painottunut lähinnä patologiseen lähestymistapaan. Hyvinvoinnin tutkimuksen juuret ovat peräisin lääketieteellisestä fysiologisesta stressitutkimuksesta 1920-luvulta lähtien, mistä on vähitellen siirrytty kohti ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tarkastelua. Historia selittää osaltaan hyvinvoinnin tutkimisen negatiivista näkökulmaa. Positiivinen psykologia on kuitenkin vähitellen kääntänyt sekä työhyvinvoinnin että hyvinvoinnin tutkimusta kohti positiivisempia lähtökohtia. (Manka & Manka 2016; Kumpulainen 2013, 29–30.)

Työhyvinvointitutkimus on ollut alun perin työviihtyvyyden tutkimista. Työviihtyvyys-käsite vaihtui 1960-luvulla työtyytyväisyyteen ja 80-luvulla käytettiin käsitettä työkyky. Nykyään puhutaan työhyvinvoinnista. Työhyvinvointia on tutkittu uupumisen ja stressin näkökulmista, jolloin työhyvinvointia on ollut oireiden puuttuminen. Vasta 1990-luvulla painopiste alkoi siirtyä kohti positiivista näkökulmaa. Tämä tapahtui samoihin aikoihin, kun Martin Seligman siirsi psykologisen tutkimuksensa painopisteen positiivisiin lähtökohtiin. (Manka & Manka 2016; Kumpulainen 2013, 28.)

Hyvinvointi on käsitteenä varsin laaja. Downie, Tannahill ja Tannahill (1996) kuvailevat hyvinvointia terveyden myönteisenä ulottuvuutena. Hyvinvointi nähdään usein subjektiivisena kokemuksena, jolloin ihminen itse olisi ainut oikea henkilö arvioimaan hyvinvointiaan. (Downie, Tannahill & Tannahill 1996, 18–20.) Positiivisen psykologian valossa hyvinvointia on tutkittu juuri subjektiivisen hyvinvoinnin kautta, jolloin subjektiivinen hyvinvointi kuvaa sitä, mitä ihmiset ajattelevat ja miten he kokevat elämänsä (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 9).

Rauramo (2009, 3) jakaa työhyvinvoinnin viiteen tarvetta kuvaavan portaaseen. Portaikon alimmalla askelmalla ovat yksilön psyko-fysiologiset perustarpeet työhyvinvoinnissa, kuten työntekijän terveelliset elintavat, virikkeellinen vapaa-aika tai sairauksien hoito. Organisaatiossa perustarpeet ilmenevät esimerkiksi työn kuormittavuutena, työpaikkaruokailuna tai työterveyshuoltona. Seuraavana askelmana portaikossa on turvallisuuden tarve, joka voi tarkoittaa työntekijälle ergonomisia ja sujuvia työ- ja toimintatapoja. Organisaatiolle turvallisuus voi merkitä työoloja tai työsuhdetta. Kolmannella portaalla on liittymisen tarve, jota voidaan tarkastella työntekijän kykynä joustavuuteen, erilaisuuden hyväksymiseen ja kehitysmuutoksiin. Organisaation tasolla liittymisen tarve näkyy työyhteisössä, johtamisessa ja verkostoissa. Neljännellä portaalla arvioidaan työntekijän aktiivista roolia organisaation toiminnassa ja kehittämisessä. Organisaatiossa arvioidaan organisaation arvoja, toimintaa ja taloutta sekä palkitsemista ja kehityskeskusteluja. Näitä kuvataan arvostuksen tarpeena. Viimeisellä portaalla on

itsensä toteuttamisen tarve, missä pohditaan työntekijän oman työn hallintaa ja osaamisen ylläpitoa. Viidennellä portaalla tarkastellaan organisaation antamaa luovuutta ja vapautta sekä sen tarjoamaa mielekästä työtä ja osaamisen hallintaa.

Hakanen (2002) on suomentanut Schaufelin, Salanovan, Gontzalez-Roman ja Bakkerin (2002) työhyvinvointikäsitteen (engl. *work engagement*) työn imuksi. Työn imu kuvaa työhyvinvointia positiivisena tilana. Työn imua koskevaa tutkimusta voidaan pitää osana positiivista psykologiaa. Työn erilaisten voimavaratekijöiden on todettu korreloivan positiivisesti työn imun kanssa. Hakanen (2004) huomauttaa, että työn imu -käsite täytyy erottaa työholismi-käsitteestä, sillä työn imu on aitoa työstä nauttimista ja iloitemista, kun taas työholismissa ns. ”liika” työn imu on jo riskitekijä hyvinvoinnille. (Schaufeli ym. 2002; Hakanen 2002, 28; Kumpulainen 2013, 30.)

Schaufeli ym. (2002) ovat määritelleet työn imun melko pysyväksi ja myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi. Tilaa kuvaavat tarmokkuus sekä työhön omistautuminen ja uppoutuminen. Tarmokkuus on halua panostaa työhönsä. Se on energisyyttä ja sinnikkyyttä vastoinikäymisissä. Omistautuminen on kokemuksia innostuksesta, inspiraatiosta, työn merkityksellisyydestä, ammattitilpeuden tuntemisesta ja haasteellisuudesta. Omistautuminen korostaa syvempää samaistumista työhön. Uppoutuminen on syvää keskittyneisyyden tilaa, paneutuneisuutta työhönsä ja näistä koettua nautintoa. Uppoutuminen on siis lähellä Csikszentmihalyin (1990) flown kokemuksesta. Uppoutuminen eroaa kuitenkin flown kokemuksesta. Uppoutuminen kuvaa kestoaltaan pysyvämpää työhön uppoutumista, kun taas flow on lyhytkestoinen tila. (Kumpulainen 2013, 30; Hakanen 2011, 38–40; Hakanen 2004, 28, 229–230; Schaufeli ym. 2002.)

Positiivisen psykologian tavoin työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen tutkimuksissa on siirrytty vähitellen kohti positiivisia ja voimavaralähtöisiä lähestymistapoja. Työelämässä on monia terveyden ja työhyvinvoinnin riskitekijöitä, jotka ovat hyödyllisiä tunnistaa. Toisaalta ongelmia tutkimalla löydetään usein vain ongelmia. Olisi vääristynyttä olettaa, että työhyvinvointi sisältäisi pelkästään kuormittavia tekijöitä eikä lainkaan positiivisia (työhyvinvointia tai jaksamista tukevia) tekijöitä. Tämän vuoksi katseen kääntäminen kohti positiivisia tutkimusasetelmia saattaa olla ratkaisevaa tulevaisuuden työhyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa. (Hakanen 2004, 27.)

Työssä jaksaminen voi hankaloitua, jos työ itsessään on liian kuormittavaa. Kiristynyt työtahti näkyy yksilön palkitsemisessa tänä päivänä lähinnä palkassa. Aikaa keskusteluille johdon ja työntekijän tai kahden työntekijän välillä ei enää ole, jolloin työstä tulee kuluttavaa ja väsymys työssä lisääntyy. (Vartiovaara 2000, 163–168.) Työntekijän täytyy siis löytää omasta työstään jonkinlaisia voimavaroja, jotka auttavat työntekijää jaksamaan työssään. Hakasen (2004, 290) tutkimuksessa työn voimavarat, kuten esimiehen tuki, tiedonkulku tai hyvät

vaikutusmahdollisuudet, olivat positiivisessa yhteydessä työn imuun opettajilla ja muulla henkilöstöllä.

Pahkinen ym. (2007, 58–59) opettajien jaksamista koskevassa tutkimuksessa näkyi, että erityisesti työn määrällisten vaatimusten, kuten kiireen ja työn ruuhkautumisen, lisääntyminen kuormitti opettajia iästä riippumatta. Opettajista noin kolmasosan täytyi suorittaa työtehtäviä, jotka eivät olleet heidän työnkuvaansa kuuluvia. Opettajien kokemusten mukaan he eivät pystyneet vaikuttamaan koulu- ja oppilaitostasolla työtahtiinsa eivätkä omaan työhönsä liittyviin tärkeisiin päätöksiin. Työssä jaksamista koetteli etenkin työn aiheuttama stressi. Aiempia tutkimuksia mukaillen opettajat myös kokivat työstressiä keskiväestöä enemmän.

Aho (2011) tutki väitöskirjassaan opettajien selviytymistä työelämässä. Opettajien työssä selviytymisessä tärkeiksi tekijöiksi osoittautuivat viisi selviytymisen kategorioita. Näitä kategorioita olivat halu itsensä kehittämiseen, persoonalliset valmiudet, holistinen elämäntavotus, työyhteisön yhteisöllisyys ja ulkopuolinen tuki. Aho (2011) kuitenkin painottaa, että on mahdotonta rakentaa yleispätevä ja yksiselitteinen malli, kuinka opettajat selviytyvät, sillä selviytyminen on subjektiivisesti koettu ilmiö. Selviytymistä kuvaa kokonaisvaltaisuus, sillä yksittäinen tekijä voi aiheuttaa opettajan väsymisen tai työkyvyn heikkenemisen.

Viidestä kategoriasta ensimmäinen oli halu itsensä kehittämiseen esimerkiksi reflektoinnin tai ammatillisen kehittymisen kautta. Tällainen opettaja pyrkii välttämään rutinoitumista ja puurtamista. Toinen kategoria oli persoonalliset valmiudet, joita voivat olla vuorovaikutustaidot, innostuneisuus tai ammatti-identiteetti, kuten käsitys opettajuudesta ja oman työn arvostamisesta. Kolmas kategoria oli holistinen elämäntavotus, jonka mukaan opettaja osaa rajata työnsä ja vapaa-aikansa erilleen tai hän perustaa opetuksensa kokonaisvaltaisen kasvamisen ja kehittymisen tukemiselle. Neljäs kategoria oli työyhteisön yhteisöllisyys, joka tarkoittaa esimerkiksi koulun toiminta- ja keskustelukulttuuria tai opettajan roolia työyhteisössä. Viimeisenä kategoriana oli ulkopuolinen tuki. Tuella viitataan lähipiiriin tai työyhteisöön kuuluvaan henkilöön, jonka kanssa opettaja voi keskustella työhön liittyvistä asioista. Näitä keskustelukumppaneita opettajalla voi olla työpaikalla, kotona tai harrastuksissa. (Aho 2011, 104–196.)

Työssä jaksaminen on riippuvaista riittävästä resursseista. Koulutuksen rahoituksen tulisi olla pitkäkestoista ja jatkuvaa. Tällä hetkellä opetustyön organisointi ja mitoitus eivät ole tasapainossa. (Länsikallio ym. 2018.) Erityisluokkien vähentäminen ja samanaikaiset koulusäästöt puhututtavat ammatinharjoittajien keskuudessa. Huolta aiheuttavat jättimäiset luokkakoot, tiukka tietosuoja oppilaan diagnoosin ja opettajan välillä, koulunkäyntiavustajien puute, erityisoppilaiden pärjääminen suurissa luokissa sekä opettajan selviytyminen ison luokan, erityisoppilaiden ja puuttuvien resurssien kanssa. (Tolkki 2019.)

2.3 Voimavarat

Tässä tutkielmassa kuvaan voimavaroja työssä jaksamista edistävinä tekijöinä. Tarkastelen voimavaroja työhön liittyvien voimavarojen, työn ulkopuolisten voimavarojen ja voimavarojen yksilöllisyyden kautta. Voimavarojen merkitystä työntekijälle voidaan selkiyttää esimerkiksi Hobfollin (1989) COR-teorian (*Conservation of Resources*) avulla. Teorian suomenkielinen käännös tarkoittaa *voimavarojen säilyttämisen teoriaa*. COR-teoriassa yksilö pyrkii aktiivisesti suojelemaan, säilyttämään ja lisäämään voimavarojaan. Voimavarojen menetys, epäonnistuminen voimavarojen saavuttamisessa tai jokin voimavaroja uhkaava tekijä voi johtaa stressin syntyyn. (Hobfoll 1989, 516.)

Hakasen (2004) työhyvinvointitutkimuksessa korostui työntekijän kyky suojautua ja välttää voimavarojen menetyksiä sekä hankkia uusia voimavaroja. Työuupumus kuluttaa henkilökohtaisia voimavaroja vähitellen, ja lopulta yksilön fyysiset, kognitiiviset ja emotionaaliset voimavarat kuluvat loppuun. Työn lisäksi yksilön henkilökohtaisen elämän kriisit voivat uhata voimavaroja ja johtaa niiden menettämiseen. Uusien voimavarojen saavuttaminen on tärkeää, sillä uudet voimavarat mahdollistavat vaatimusten kohtaamisen entistä paremmin ja todennäköisyys menettää olemassa olevia voimavaroja heikkenee. (Hakanen 2004, 219, 289.) Voimavaroilla on siis tärkeä merkitys työssä jaksamisessa.

2.3.1 Työhön liittyvät voimavarat

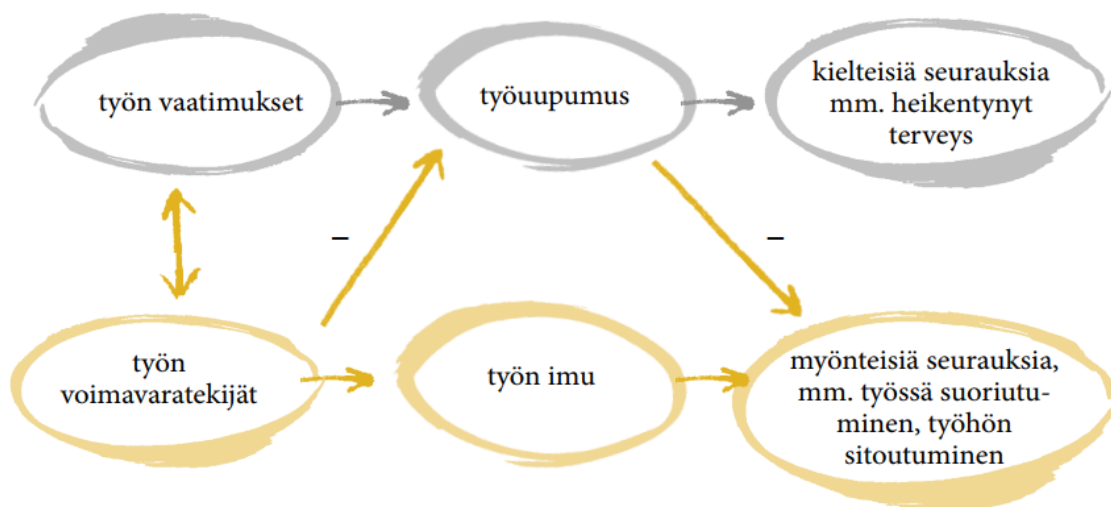
Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) JD-R-malli (*Job Demands-Resources Model*) kuvaa työolojen koostumista sekä työn voimavaroista (engl. *job resources*) että työn vaatimuksista (engl. *job demands*). Suomeksi JD-R-mallista puhutaan *työn vaatimusten ja työn voimavarojen -mallina*. Mallissa työntekijän ammatilla tai organisaatiolla ei ole lähtötilanteessa merkitystä, sillä jokaisesta työstä voidaan erottaa työn vaatimukset ja voimavarat. Mallin vaatimukset ja voimavarat ovat yleisiä luokkia työn vaatimuksista ja voimavaroista, jolloin jokaisella ammatilla voidaan nähdä olevan vielä ammatille tyypillisiä piirteitä. Minkä tahansa työn ja työolojen perustavat psykososiaaliset ominaisuudet voidaan kuvata näiden kahden yleisen luokan avulla. (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001; ks. myös Schaufeli & Bakker 2004, 295–296; Hakanen 2004, 254.)

Työn voimavarat ovat työn psykologisia, fyysisiä, sosiaalisia tai organisatorisia piirteitä. Niitä voivat olla esimerkiksi työn innostavuus, ergonominen työympäristö, esimiehen tuki tai toimiva yhteistyö organisaation eri toimijoiden välillä. Voimavarat voivat auttaa vähentämään työssä

koettuja vaatimuksia ja niihin liittyviä psykologisia ja fysiologisia haittoja. Voimavarat auttavat opettajaa kohtaamaan työn asettamia vaatimuksia, ja ne auttavat opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden saavuttamisessa. Voimavarat kasvattavat työssä koettua imua, ja ne lisäävät opettajan mahdollisuutta tehdä työnsä parhaan kykynsä mukaan. Lisäksi voimavarat voivat edesauttaa työntekijän henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä työssään. (Hakanen 2011, 103–104; Schaufeli & Bakker 2004, 295–296; Hakanen 2004, 255.) Työn voimavarat eivät siis ole tarpeellisia vain työn vaatimusten vuoksi, vaan ne ovat myös itsessään arvokkaita.

Työn vaatimukset ovat työn psykologisia, fyysisiä, sosiaalisia tai organisatorisia piirteitä, jotka edellyttävät työntekijältä psyykkisiä ja fyysisiä ponnisteluja. Työn vaatimuksia voivat olla esimerkiksi aikapaineet, melu, työilmapiiriongelmat tai työn epävarmuus. Vaatimukset ovat yhteydessä työn psykologisiin ja/tai fyysisiin haittoihin, kuten työstressiin. Vaikka työn vaatimukset eivät aina ole negatiivisia, niistä voi muodostua stressitekijöitä. Tilanteet, jotka edellyttävät kovia ponnisteluja odotetun suoritustason ylläpitämiseksi, voivat aiheuttaa kielteisiä seurauksia, kuten työuupumusta, ahdistuneisuutta tai masentuneisuutta. (Schaufeli & Bakker 2004, 295–296; Hakanen 2004, 255.)

Työn vaatimusten ja työn voimavarojen malliin kuuluu kaksi toisiinsa yhteydessä olevaa ja rinnakkaista hyvinvointiprosessia. Työn vaatimusten oletetaan käynnistävän niin sanotun energiapolun, joka johtaa kielteisiin seurauksiin, kuten alentuneeseen työkykyyn. Työn voimavarojen oletetaan taas käynnistävän niin kutsutun motivaatiopolun, joka johtaa myönteisiin seurauksiin, kuten työhön sitoutumiseen. Alla oleva kuva havainnollistaa työn vaatimusten ja voimavarojen mallia sekä kahta rinnakkaista energiapolkua. (Schaufeli & Bakker 2004; Demerouti ym. 2001.)



KUVIO 1. Työn vaatimusten ja työn voimavarojen -malli eli JD-R-malli (Schaufeli & Bakker 2004; Hakanen 2004; 2011).

Bakkerin, Demeroutin ja Euwemanin (2005, 176–178) tutkimuksessa tutkittiin työn voimavarojen merkitystä työhyvinvoinnissa ja sen edistämisessä. Tutkimuksessa tarkasteltiin työn voimavarojen ja vaatimusten välistä vuorovaikutusta työntekijöillä, jotka työskentelivät korkeamman asteen oppilaitoksissa. Tuloksista käy ilmi, että työn voimavarat ikään kuin puskuroivat työn vaatimusten uuvuttavaa vaikutusta vastaan. Voimavarat voivat näin ollen jopa osittain estää työuupumusta ja -stressiä.

Bakker, Hakanen, Demerouti ja Xanthopolou (2007, 280) tutkivat suomalaisopettajia ja saivat samankaltaisia tuloksia. Tutkimustulokset osoittivat, että työn voimavaratekijät olivat opetustyössä erityisen merkittävässä asemassa silloin, kun opettajien työolot olivat todella stressaavat. Voimavarojen löytäminen työstä tai sen piirteistä voi lisätä opettajien työhön sitoutumista ja auttaa opettajia selviytymään työn aiheuttamasta stressistä.

Mäkikangas (2007) tutki väitöskirjassaan yksilöllisiä voimavaroja. Yksilöllisiä voimavaroja olivat persoonallisuuden voimavaratekijät eli optimismi, koherenssi ja itsearvostus, hyvinvointi eli työhön liittyvä tunneperäinen hyvinvointi, terveyskäyttäytyminen, psykologinen ja fyysinen hyvinvointi ja työn voimavarat eli organisaatioilmapiiri ja vaikutusmahdollisuudet. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yksilöllisten voimavarojen yhteen kietoutumista ja pysyvyyttä. Työn voimavaroista ilmeni, että työhön liittyvät mukavuuden tunteet lisäsivät tutkittavien kokemuksia tukea antavasta organisaatioilmapiiristä. Käytännön tasolla Mäkikangas (2007) ehdottaa tutkimustuloksiin viitaten, että hyvinvointiin tulisi kiinnittää huomiota sekä työpaikoilla että perheissä. Esimerkiksi mahdollisuuksia kokea työssään mukavuuden ja tyytyväisyyden tunteita voisi edistää lisäämällä työn voimavaratekijöitä.

Onnismaan (2010, 52) katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin vuosina 2004–2009 esittelee opettajien työn erilaisia voimavaratekijöitä, jotka ylläpitävät työhyvinvointia ja työn imua. Tällaisia voimavaratekijöitä voivat olla kouluyhteisön kannustava ilmapiiri tai esimiehen tuki. Voimavaratekijät suojasivat opettajien hyvinvointia opetustyön kuormittavilta tekijöiltä. Voimavaratekijöillä oli merkitystä opettajien kokemalle työn imulle ja motivaatiolle erityisesti silloin, kun opetustyö kuormitti opettajia. Hakanen (2009, 40–41) tukee Onnismaan (2010) näkemystä. Hakanen (2009) toteaa, että kouluja tutkimalla on saatu selville, että voimavaratekijöitä vahvistamalla on pystytty tehokkaimmin vähentämään opettajien työssä kokemaa stressiä.

Hakanen (2011, 52–72) esittelee 25 erilaista työn ja työyhteisön voimavaratekijää, joihin panostamalla saadaan vastineeksi korkeaa työn imun tasoa ja vastuullista toimintaa työn arjessa. Hakanen (2011) jakaa työn voimavaratekijät tehtävää koskeviin, työn järjestelyä koskeviin, sosiaalisiin ja organisatorisiin voimavaroihin. Lisäksi hän nostaa edellisten rinnalle työntekijän

yksilölliset voimavarat. Yksilölliset voimavarat vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten yksilö osaa hyödyntää työn voimavaroja ja miten yksilö kokee työn voimavarat.

TAULUKKO 1. Työn ja työyhteisön voimavaratekijät sekä yksilölliset voimavarat (Hakanen 2011).

Tehtävää koskevat voimavarat	1. Työtehtävien monipuolisuus ja kehittävyys 2. Itsenäisyys 3. Välitön palaute 4. Tehtävän merkityksellisyys 5. Asiakastyön palkitsevuus
Työn järjestelyä koskevat voimavarat	6. Työroolien ja -tavoitteiden selkeys 7. Osallistuminen työtä koskevaan päätöksentekoon 8. Joustavuus työajoissa
Työn sosiaaliset voimavarat	9. Työyhteisön ja esimiehen tuki 10. Oikeudenmukaisuus 11. Luottamus 12. Palaute ja arvostus 13. Arkinen huomaavaisuus 14. Työn imun tarttuvuus 15. Tiimin yhteisölliset voimavarat
Työn organisatoriset voimavarat	16. Havaittu organisaation tuki 17. Psykologinen sopimus 18. Työpaikan myönteinen ilmapiiri 19. Työpaikan rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt 20. Kehityskeskustelut 21. Palkka, palkitseminen ja uranäkymät 22. Perhemyönteinen työkuultuuri 23. Työn varmuus ja psykologinen turvallisuus 24. Teknologia 25. Yhteistyö organisaation eri toimijoiden välillä
Yksilölliset voimavarat	<p>Vaikuttavat siihen, millaiseksi työolot tai työn voimavarat koetaan ja miten niitä osataan hyödyntää työssä. Ovat suhteelliset pysyviä, mutta jossain määrin muutoksille alttiita. Voimavaroista pysyviä persoonallisuuden piirteitä voivat olla esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus, myönteisyys tai aloitteellisuus.</p> <p>Työn imua koskevia voimavaroja ovat esimerkiksi: optimismi (luottamus tulevaisuuteen), käsitys omasta ammatillisesta pätevyydestä (usko selviämisestä hankalissakin tilanteissa), kimmoisuus (sinnikkyys ja palautuminen vastoinkäymisten jälkeen) ja systeemiäly (kyky toimia järkevästi ja luovasti monimutkaisissa vuorovaikutustilanteissa ja rakenteissa).</p>

Upadyaya, Vartiainen ja Salmela-Aro (2016) tutkivat 1415:ä työntekijää heidän kokemastaan työn imusta, loppuunpalamisen oireista, hyvinvoinnista, työhyvinvoinnista sekä henkilökohtaisista ja

työympäristön voimavaroista ja vaatimuksista. Tuloksissa kävi ilmi, että työelämän muutokset vaikuttavat muuhun elämään ja toisin päin. Työssä koettu imu korreloi negatiivisesti sekä masennuksen oireiden että loppuunpalamisen kanssa ja positiivisesti elämässä koetun tyytyväisyyden kanssa. Masentuneisuus vähensi työntöä ja lisäsi työuupumusta.

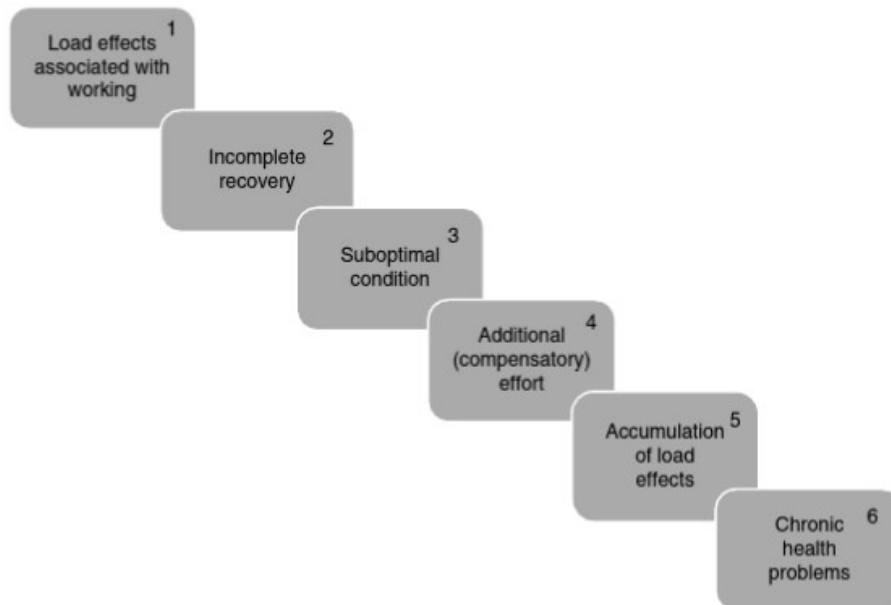
Työnohjauksella ja johtamisella on myös vaikutusta yksilön työssä jaksamiseen ja voimavarojen lisäämiseen. Työnohjauksella tarkoitetaan työntekijän ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien lisäämistä reflektiivisen keskustelun avulla. Sen tavoitteena on edistää ohjattavan työn ongelmien hallintaa, persoonallista ja henkistä kasvua sekä parantaa hänen ammattitaitoaan. Tärkeimpänä tavoitteena on työntekijän perustehtävän selkeyttäminen ja kirkastaminen. (Kyrönseppä 2012, 32; Punkanen 2009, 7.)

Palvelevalla johtamisella tarkoitetaan johtamista, jossa ollaan aidosti kiinnostuneita työntekijöistä ja jossa toimitaan tasa-arvon periaatteiden mukaisesti sosiaalisista lähtökohdista käsin. Palveleva johtaminen on henkilöstöä motivoivaa, innostavaa ja tukevaa johtamista. (Dierendonck 2011.) Upadyaya ym. (2016) tutkimuksessa osoittautui, että palvelevalla johtamisella oli positiivinen yhteys työtä koskevaan ja yleiseen hyvinvointiin. Palveleva johtaminen puskuroi työtaakasta aiheutuvia negatiivisia vaikutuksia vastaan. Palveleva johtajuus siis lisäsi työn imua ja tyytyväisyyttä elämään, mikä vaikutti edelleen positiivisesti työstä palautumiseen ja negatiivisesti mielenterveyttä koskevien diagnoosien määrään.

2.3.2 Työn ulkopuoliset voimavarat

Jaksaminen työelämässä on kiinni muistakin kuin työhön liittyvistä voimavaroista. Työn ulkopuolisia voimavaroja voivat olla ystävät, perhe, tukiverkko tai mielekkäät harrastukset. Mielekäs harrastus voi auttaa työntekijää irrottumaan työstään ja helpottaa työstä palautumista. Hyvin toimivat ihmissuhteet taas antavat voimaa ja energiaa jokapäiväiseen elämään. Läheisten ystävyysuhteiden ja tukiverkoston lisäksi olisi tärkeää, että yksilöllä olisi työelämässään joku, jonka kautta hän voi peilata omia sisäisiä tuntemuksiaan ja keskustella vaikeiksi kokemistaan aiheista. (Vartiovaara 2000, 201–211.) Keskustelukumppani voi olla opettajalle esimerkiksi kollega, esimies tai puoliso.

Geurts, Becker ja Tucker (2014) ovat tehneet mallin, jossa ilmenee palautumisen merkityksellisyys. Malli pohjautuu Meijmanin ja Mulderin (1998) palautumisen ja ponnistelujen malliin. Malli kuvaa työntekijän kykyä palautua työstään. Jos työntekijä ei pysty palautumaan työstään, kasautuva stressi voi vaarantaa hänen hyvinvointinsa ja johtaa haitallisiin terveysvaikutuksiin. (Kinnunen 2017, 128–129; Geurts, Becker & Tucker 2014, 199–200; Meijman & Mulder 1998.)



KUVIO 2. Palautumisen ja ponnistelujen malli (Geurts ym. 2014, 199).

Yksi tärkeä osa-alue on vapaa-ajalla tapahtuva palautuminen. Palautuminen voi olla joko toimintoja tai kokemuksia (Sonnentag 2001, 203–206; Sonnentag & Friz 2007, 205–207). Voimavarojen täydentämiseen liittyvät toiminnot ovat toimintoja, joilla on palautumispotentiaalia. Toiminnoista liikunta ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat olleet lähes aina yhteydessä hyvinvoinnin lisääntymiseen jo saman illan aikana ja seuraavana aamuna. (Sonnentag, Venz & Casper 2017; ks. myös Kinnunen 2017, 133–134.) Koska opettajan työ on joiltakin osin ajasta ja paikasta riippumatonta, työn rajaaminen on tärkeä osa opettajan työstä palautumista. Kinnunen (2017, 127) puhuu työn rajaamisen vaikeudesta, millä hän viittaa juuri yksilön kykyyn asettaa itselleen rajoja työn tekemisen suhteen.

Psykologisia kokemuksia on tutkittu yhtenä palautumisen keinona vapaa-ajalla. Psykologinen irrottautuminen on keino irrottautua henkisesti työstä. Tätä pidetään kaikkein tärkeimpänä palautumista edistävänä kokemuksena. Rentoutuminen on kokemuksellinen keino rentoutua ja

rauhhoittua. Taidonhallintakokemukset ovat kokemuksia tilanteista tai asioista, joissa yksilö saavuttaa menestystä haasteellisissa tilanteissa, kuten opetellessaan uutta harrastusta. Kontrolli vapaa-ajalla on kokemus yksilön päättäväisyydestä, mitä hän haluaa vapaa-ajallaan tehdä. (Sonnentag & Friz 2007, 205–207; ks. myös Kinnunen 2017, 134–135, 142.)

Vapaa-ajan palautumiseen on myöhemmin lisätty merkityksellisyyden kokemus. Merkityksellisyyden kokemus viittaa toimintoihin, joilla koetaan saavan tärkeää sisältöä elämään. Lisäksi yhteenkuuluvuuden kokemus yhdistyy sosiaalisiin vapaa-ajan toimintoihin, joilla yksilö tyydyttää tarpeensa kuulua yhteen muiden ihmisten kanssa. Keskeistä toimintojen ja kokemusten palauttavassa vaikutuksessa on niiden vapaaehtoisuus. Yksilön toiminnot vapaa-ajalla tulisi perustua omaan valintaan, jolloin ne edistävät työstä palautumista ja työssä jaksamista. (Newman, Tay & Diener 2014, 564–569; Kinnunen 2017, 136, 142.)

Pahkinen ym. (2007) tutkimuksessa ilmeni, että työpaikan hyvät sosiaaliset suhteet olivat arvokas voimavara opettajien työssä. Erityisesti kollegan tai esimiehen kuuntelu koettiin apuna. Opettajat pystyivät hyödyntämään hyvin tietojaan ja taitojaan työssään, mikä helpotti työssä jaksamista. Lisäksi yksilölliset voimavarat tukivat opettajien työssä jaksamista. Opettajat olivat varsin tyytyväisiä nykyiseen työhönsä. He olivat motivoituneita ja kokivat hallitsevansa työnsä hyvin. (Pahkinen ym. 2007, 59–60.)

2.3.3 Voimavarojen yksilöllisyys

Jokainen ihminen on yksilö. Yksilöt suhtautuvat asioihin ja kokevat asioita eri tavoin. He voivat käyttäytyä eri lailla erilaisissa tilanteissa. Samat ulkoiset olosuhteet eivät välttämättä vaikuta samalla tavalla kaikkiin ihmisiin. Samaa työtä tekevät yksilöt saattavat kuormittua työstä eri tavoin (Zellers, Perrewé & Hochwarter 2000). Tarkasteltaessa opettajan työnkuvaa voidaan olettaa, että erilaisilla persoonallisuuden piirteillä ja taipumuksilla, yksilön selviytymiskeinoilla sekä emotionaalisilla, sosiaalisilla ja reflektiivisillä taidoilla voi olla vaikutusta opettajan työssä jaksamista.

Gordon Allport (1961) on määritellyt persoonallisuuden yksilön sisällä oleviksi psykofyysisten järjestelmien kokonaisuudeksi, joka tuottaa hänelle tyypilliset tavat ajatella, tuntea ja käyttäytyä. Voimavarojen ja työssä jaksamisen näkökulmasta on järkevää paneutua esimerkiksi yksilön hallintakeinoihin ja kognitiivisiin strategioihin, joita tarvitaan, kun yksilö kohtaa elämässään ongelmia, haasteita tai muuten kuormittavia tilanteita. Toisin sanoen, löytyykö yksilöistä sellaisia tekijöitä, jotka edistävät yksilön työssä jaksamista tai jotka ovat itsessään voimavaroja. (Feldt, Mäkilä & Kokko 2015, 77–78; Ojanen, Anttila, Lähde, Osala & Paavilainen 2004, 13, 89.)

Persoonallisuuden piirteet ovat ajasta, tilanteesta ja roolista riippumattomia yksilön ominaisuuksia, joiden voidaan ajatella kuuluvan persoonallisuuden ensimmäiseen tasoon (Feldt ym. 2015, 79; McAdams 1995.) Yksi tapa jaotella persoonallisuuden piirteitä on asettaa yksilö ekstrovertti–introvertti-janalle. Käytän tätä jaottelua kuvatessani persoonallisuuden piirteitä. Ekstroverttistä persoonallisuuden piirrettä voidaan kuvailla ulospäinkääntyneeksi persoonallisuustyypiksi, joka on kiinnostunut ulkoisista objekteista ja tapahtumista. Hän on innokas, toimielias, reaktioherkkä ja sosiaalisesti aktiivinen. Ekstrovertin sisäinen maailma määräytyy yleensä hänen ulkoisen ympäristönsä kautta. Introverttistä persoonallisuuden piirrettä voidaan taas luonnehtia sisäänpäinkääntyneeksi persoonallisuustyypiksi. Hän välttelee ulkoisia objekteja ja pitää välimatkaa tapahtumiin. Introvertti tuntee olonsa epämiellyttäväksi suuressa joukossa ja nauttii yksin olemisesta. Introvertti ei ole yhtä reaktioherkkä verrattuna ekstroverttiin. Hän suhtautuu uusiin asioihin usein varauksellisesti ja harkitsevasti. Introvertti käyttää energiansa läheisiin ystäviin ja perheeseen ja nauttii syvällisistä keskusteluista. (Dunderfelt 2012, 45–49; Schmidt 2016, 73.)

Työtavoiltaan introvertti persoona on hitaampi, harkitsevampi ja keskittyy yhteen asiaan kerrallaan. Ekstrovertti suorittaa saamansa tehtävät mahdollisimman nopeasti, tekee nopeita ratkaisuja ja on valmis ottamaan riskejä. Yksilöt sijoittuvat harvoin ekstrovertti–introvertti-janalla ääripäihin. Usein ihmiset ilmentävät sellaista reaktiotyyppiä, joka sijoittuu janan jommallekummalle puolelle janan keskipisteen ja toisen ääripään väliin. (Dunderfelt 2012, 45–49; Schmidt 2016, 73–74.)

Osaselitys työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin kokemisen eroihin voi löytyä työntekijän persoonallisuuden taipumuksista, jotka kuuluvat persoonallisuuden ensimmäiseen tasoon. Persoonallisuuden taipumuksilla ei nähdä olevan samanlaista biologista perustaa kuin persoonallisuuden piirteillä. Persoonallisuuden taipumusten oletetaan kehittyvän enemmän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Feldt ym. 2015, 78, 82; Mc Adams 1995.) Feldt ym. (2015, 99–113) puhuvat kolmesta persoonallisuuden taipumuksesta, joita ovat itsearvostus, koherenssi ja optimismi. Nämä ovat taipumuksia, joiden oletetaan suojaavan yksilöä stressitekijöiden haitallisilta terveysvaikutuksilta, jolloin niillä voidaan nähdä olevan vahva kytkös positiiviseen psykologiaan ja voimavaroihin. Feldt, Mäkilä ja Piitulainen (2015) korostavat, että työhyvinvoinnin tutkimuksissa on tärkeä huomioida, millainen merkitys yksilön persoonallisuuden taipumuksilla on työhyvinvoinnin tai toisaalta työpahoinvoinnin kokemuksissa.

Itsearvostus (engl. *self-esteem*), jota kuvataan suomalaisessa kirjallisuudessa monesti itsetuntona (ks. esim. Keltinkangas-Järvinen 1994), ilmentää yksilön kokonaisvaltaista kielteistä tai myönteistä suhtautumista itseensä. Itsearvostus kehittyy pitkäaikaisena prosessina. Tärkein osatekijä itsearvostuksen muodostumisessa on vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Vahvan

itsearvostuksen omaava ihminen arvostaa itseään ja hyväksyy itsensä. Hän pystyy erottamaan ja havaitsemaan vahvuutensa ja heikkoutensa. Heikon itsearvostuksen omaava ihminen ei taas näe omaa arvoaan, vähättelee itseään ja kokee tyytymättömyyttä itseensä. (Feldt ym. 2015, 99–101; Rosenberg 1965.)

Työelämässä itsearvostus heijastuu erityisesti työhyvinvointiin. Feldt ym. (2015) mukaan useissa tutkimuksissa on havaittu, että itsearvostus on yhteydessä varhaiseen psyykkiseen ja fyysiseen oireiluun sekä työuupumuksen keskeisimpään oireeseen eli uupumusasteiseen väsymykseen (ks. esim. Mäkikangas, Kinnunen & Feldt 2004; Mäkikangas & Kinnunen 2003). Itseään arvostavat työntekijät luottavat omaan ajatteluunsa ja toimintaansa työpaikan sosiaalisissa tilanteissa. Heidän ajattelunsa, tunteensa ja käyttäytymisensä mukautuvat vähemmän ulkoisten tapahtumien mukaan. Itsearvostus toimii ikään kuin suojaavana tekijänä yksilön ja ulkomaailman tapahtumien välissä. (Feldt ym. 2015, 101–103.) Heikkoon itsearvostukseen liittyy taipumus tehdä niin sanottuja sosiaalisia vertailuja. Sosiaalisessa vertailussa yksilö hakee hyväksyntää työtovereiltaan tai esimiehiltään, nojautuu toisten mielipiteisiin, tuntee epävarmuutta omista tunteistaan ja ajatuksistaan sekä on herkkä kritiikille. (Feldt ym. 2015, 102; Brockner 1988.) Vahva itsearvostus suojaa mahdollisesti työntekijää työn uuvuttavuudelta sekä toimii työntekijän voimavarana.

Koherenssi on pysyvä persoonallisuuteen liittyvä taipumus. Vahvaa koherenssia kokeva ihminen tuntee varmuutta siitä, että asiat sujuvat niin hyvin kuin voi olettaa ja hänen sisäinen ja ulkoinen ympäristönsä ovat ennustettavissa. Koherenssin liittyy keskeisesti kolme osa-aluetta, joita ovat mielekkyyden, ymmärrettävyyden ja hallittavuuden tunteet. Mielekkyys on osa koherenssin motivaationaalista puolta, jossa yksilö tulkitsee haastavatkin ympäristön tapahtumat mielekkäinä ja kiinnostusta herättävinä. Ymmärrettävyyden tunne auttaa ihmistä näkemään eteen tulevat asiat osana laajempaa kokonaisuutta, eikä hän koe elämäntapahtumia kaoottisina tai sattumanvaraisina. Hallittavuuden tunne tarkoittaa yksilön luottamusta siihen, että tapahtumia ja asioita voi joiltakin osin elämässä säädellä, jolloin yksilö osaa tarvittaessa pyytää apua ja tukea muilta ihmisiltä. Tutkimukset koherenssista ja työhyvinvoinnista osoittavat, että työntekijällä, jolla on vahva koherenssi, on työssään vähemmän stressi- ja uupumusoireita verrattuna työntekijään, joka omaa heikon koherenssin. (Feldt ym. 2015, 103–109; Antonovsky 1996, 14–15.)

Optimismi on tuorein persoonallisuuteen liittyvistä taipumuksista, mitä on tähän asti kuvattu ja tutkittu. Optimismi voidaan määritellä suhteellisen pysyväksi yleiseksi odotukseksi hyvästä lopputuloksesta ja tulevaisuudesta. Optimistit ja pessimistit eroavat toisistaan tavassa, jolla he suhtautuvat ympäröivään maailmaansa – erityisesti tulevaisuuteensa. Optimisti luottaa, että asiat

järjestäytyvät tavalla tai toisella ja hänen tulevaisuudessaan tulee olemaan enemmän hyviä kuin pahoja asioita. (Feldt ym. 2015, 109–111.)

Optimistit ahdistuvat vähemmän kohdatessaan haasteita. He selviytyvät tilanteista niin, että ne edistävät parempaa lopputulosta. (Feldt ym. 2015, 111–113.) He ovat parempia ottamaan vaadittuja askelia varmistaakseen, että heidän tulevaisuutensa tulee jatkumaan hyvin (Carver & Scheier 2002, 239). Optimistit eroavat pessimisteistä myös selviytymiskeinojen suhteen. Optimistit käyttävät yleensä ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja. Jos niiden käyttäminen ei ole mahdollista, optimistit mukautuvat tunnekeskeisiin selviytymiskeinoin, kuten hyväksyntään, huumoriin ja positiiviseen uudelleen muotoiluun. Näiden keinojen avulla optimistit ponnistelevat päästäkseen elämässään eteenpäin. (Carver, Scheier & Fulford 2008, 738.) Optimistit asettavat työelämässään itselleen tavoitteita, joiden saavuttamiseen heillä on runsaasti positiivisia tulosodotuksia. Yksilöt, jotka uskovat pääsevänsä asettamiinsa päämääriin, hyödyntävät monipuolisesti erilaisia hallintastrategioita ja stressinkäsittelykeinoja päästäkseen haluamaansa lopputulokseen. (Feldt ym. 2015, 111–113.)

Cano-García, Padilla-Muños ja Carrasco-Ortiz (2005) tutkivat espanjalaisten opettajien persoonallisuutta ja kontekstuaalisia muuttujia opettajien työuupumuksessa. Kaikista eniten uupumusta kokivat opettajat, jotka olivat neuroottisia ja sisäänpäin kääntyneitä. Neuroottiset opettajat kokivat negatiivisia tunteita ja olivat epävakaita ja herkkiä stressille. Sisäänpäin kääntyneet opettajat olivat passiivisia, eivätkä he kiinnostuneet sosiaalisista kanssakäymisistä. Lisäksi heillä oli heikompi kyky tuntea positiivisesti. Eniten uupumusta kokivat myös opettajat, jotka eivät arvostaneet henkilökohtaisia suhteita oppilaidensa kanssa ja tunsivat olevansa vain vähän lahjakkaita ammatissaan. Vähiten uupumusta kokivat opettajat, jotka panostivat henkilökohtaisiin opettaja–oppilassuhteisiinsa.

Mäkikangas (2007) tutki väitöskirjassaan työn voimavarojen lisäksi yksilöllisiä voimavaroja, joita olivat persoonallisuuden voimavaratekijät ja hyvinvointi. Persoonallisuuden voimavaratekijöistä kävi ilmi, että optimismi ja itsearvostus olivat vahvasti yhteydessä keskenään ja muodostivat yhden persoonallisuuden voimavarafaktorin. Korkea itsearvostus ja optimismi olivat yhteydessä vähäisiin itseraportoituihin fyysisiin ja psyykkisiin oireisiin. Koherenssi ja optimismi olivat taas yhteydessä vähäiseen psyykkiseen ja fyysiseen oireiluun sekä hyvään itsearvioituun hyvinvointiin.

Perho (2009) tutki, ennustavatko persoonallisuus, opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta. Pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin miesten ja naisten eroja jaksamisen suhteen. Sekä naisilla että miehillä opetustaito liittyi ammatilliseen itsetuntoon erityisesti osaamisen mittarina. Uupumukselta suojaavia tekijöitä olivat

työn sisältöön liittyvät motiivit. Naisilla korostui stressiltä yleisesti suojaavien tekijöiden (sopeutuminen ja stressinhallinta, johtamistaito, energisyys ja itseluottamus–nokkeluus) myönteinen merkitys työssä jaksamiselle. Miehillä taas sopeutuminen ja stressinhallinta ehkäisivät vahvasti myöhempää työväsymystä. Tulokset osoittivat, että työn välittömien voimavarojen ja vaatimusten rinnalla myös ammatillisen suuntautumisen laatu ja persoonallisuus vaikuttavat työuupumukseen.

Erilaiset selviytymiskeinot näyttävät olevan avuksi, kun yksilö kohtaa elämässään haastavia tilanteita (ks. esim. Philip & Martin 2009; Cooper, Dewe & O’Driscoll 2001). Selviytymiskeinot kuuluvat persoonallisuuden toiseen tasoon. Toinen taso ilmentää yksilön ominaisuuksia, jotka ovat sidoksissa rooliin, aikaan ja paikkaan. (Feldt ym. 2015, 82; McAdams 1995.) Opettajien entistä vaativampi työkuva vaatii opettajilta erilaisia selviytymiskeinoja, jotta he jaksavat työssään. Cartwright ja Cooper (1996, 202) puhuvat jatkuvasti lisääntyvästä ammatillisesta stressistä. Ammatillinen stressi johtuu organisaatioiden nopeasti muuttuvista sisäisistä ja ulkoisista ympäristöistä sekä jatkuvasti lisääntyvästä kilpailusta, joka kuormittaa työntekijöitä. Tänä päivänä tiedetään, että selviytymiskeinojen käyttäminen on kompleksinen ja moniulotteinen prosessi. Se liittyy ympäristön voimavaroihin ja vaatimuksiin sekä persoonallisuuden taipumuksellisiin tekijöihin, jotka suuntaavat yksilön kognitiivisia arviointiprosesseja. (Mäkikangas, Feldt, Huhtala & Hyvönen 2017, 176 – 178, Feldt ym. 2015, 90–91.)

Psykologiassa selviytymiskeinoja (engl. *coping*) on määritelty monesta suunnasta. Selviytymiskeinolla tarkoitetaan yleisesti reaktioita, joilla yksilö yrittää vähentää fyysisiä, emotionaalisia ja psykologisia kuormiaan. Selviytymiskeinot liittyvät stressaaviin elämäntapahtumiin, päivittäiseen kiireeseen ja stressin vähentämiseen. Yksittäisen selviytymiskeinon tehokkuutta voidaan tarkastella sen kykyä vähentää välitöntä stressiä ja kykyä vaikuttaa pidempiaikaisiin lopputulemiin, kuten psykologiseen hyvinvointiin. Useimmiten selviytymiskeinojen käyttö on tietoista. (Snyder & Dinoff 1999, 5–6.) Lazarus ja Folkman (1984) ovat jakaneet selviytymiskeinot ongelmasuuntautuneisiin keinoihin, joilla yksiö pyrkii aktiivisesti ratkaisemaan stressiä aiheuttavan tilanteen, ja tunnesuuntautuneisiin keinoihin, joiden avulla ihminen pyrkii lievittämään ongelmallisen tilanteen aiheuttamia epämiellyttäviä tuntemuksia. Endler ja Parker (1994) ovat lisänneet selviytymiskeinoihin välttämiskeinot, jotka kuvaavat yksilön pyrkimystä paeta tavalla tai toisella ongelmallista tilannetta.

Cancio, Larsen, Mathur, Estes, Johns ja Chang (2018) tutkivat erityisopettajien kykyjä käsitellä stressiä. Tutkimuksessa kysyttiin, mitkä asiat stressasivat opettajia ja millaisia selviytymiskeinoja heillä oli. Opettajat kokivat työperäistä stressiä, joka vaikutti heidän työnsä laatuun. Opettajia stressaavia tekijöitä olivat lisääntyneet työtehtävät ja tapaukset, opettajien moninaiset roolit, paine antaa tasapuolisesti aikaa jokaiselle oppilaalle ja oppilaiden huono

käyttäytyminen. Useimmat opettajat käyttivät joustavia selviytymisstrategioita selviytyäkseen stressistä. Selviytymisstrategioista musiikin kuuntelu sekä perheen ja ystävien tuki olivat kaikkein yleisimpiä.

Richards (2012) teki kansallisen tilannekatsauksen opettajien stressistä ja selviytymiskeinoista. Opettajat olivat työuriensa alussa innokkaita idealisteja. He halusivat vaikuttaa oppilaidensa elämään, yhteiskuntaan ja tuntea elämänsä merkitykselliseksi. Kasvava velvollisuuksien määrä, johdon ja vanhempien tuen puute, ajan puute työssä, leikkaukset kouluille annettavista resursseista, suuret luokkakoot, palkan alennukset ja lomautukset ovat lisänneet opettajien kokemaa stressiä. Tilannekatsauksesta käy ilmi, että opettajat saattavat olla tällä hetkellä ”kiehahduspisteellä”, jossa opettajien uupumus leviää ammatinharjoittajien keskuudessa. Opettajilla on todennäköinen mahdollisuus sairastua työuupumukseen, jos he eivät tunne pääsevänsä stressikierteestä pois. Richards (2012, 312–308) esittää opettajille seitsemän tuloksellista selviytymiskeinoa:

1. Tee aikaa itsellesi.
2. Tee aikaa liikunnalle.
3. Nuku tarpeeksi ja syö terveellisesti.
4. Varaa aikaa perheellesi ja ystävillesi.
5. Varaa aikaa itsellesi.
6. Käytä huumorintajuasi apunasi erilaisissa tilanteissa ja sisällytä sitä opetukseesi päivittäin
7. Suhtaudu asioihin positiivisesti ja anna niiden asioiden olla, joihin et voi vaikuttaa.

Parker ja Martin (2009) tutkivat selviytymiskeinojen ja palautumisen vaikutusta opettajien hyvinvointiin ja työn imuun. Selviytymiskeinot ennustivat hyvinvointia ja työn imua suoraan tai palautumisen kautta. Tulokset mukailivat aiempaa mallia, jossa suorat selviytymiskeinot (suunnitteleminen ja hallinta) ennustavat korkeaa hyvinvointia, työn imua sekä palautumista ja palliatiiviset selviytymiskeinot (itsensä vammauttaminen ja epäonnistumisen välttäminen) ennustavat matalaa hyvinvointia, työn imua ja palautumista. Epäonnistumisen välttäminen, itsensä vammauttaminen ja suunnitteleminen johtivat merkittäviin ja/tai epäsuoriin vaikutuksiin opettajien hyvinvoinnissa ja työn imussa. (Parker & Martin 2009.)

Opettajalta vaaditaan sekä sosioemotionaalisia että reflektiivisiä taitoja opettajan työnkuvan vuoksi. Sosioemotionaalisilla taidoilla voi olla merkitystä opettajan työssä jaksamisessa. Opettaja kohtaa päivittäin työssään erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa tarvitaan sekä sosiaalisia että emotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalsiin suhteisiin ja tunteisiin liittyviä taitoja. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot. Emotionaalisia taitoja ovat esimerkiksi kyky tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteita. Opettajan työssä sosioemotionaaliset taidot

ovat merkittävässä roolissa, sillä opettaja on päivittäin vuorovaikutuksessa lasten ja toisten aikuisten kanssa. Opettajan työhön kuuluvat vaikeat ja epäselvät ongelmatilanteet sekä eettinen ja sosiaalinen vastuunotto, jolloin emotionaalinen kompetenssi liittyy kiinteästi opettajan ammattitaitoon. (Virtanen 2015, 19, 39–42, 51, 63, 73; Kokkonen 2005.)

Vesley, Saklofske ja Leschied (2013) tarkastelivat opettajien emotionaalisia ja älyllisiä taitoja. Heikot taidot olivat yhteydessä ammatilliseen stressiin, loppuunpalamiseen ja alentuneeseen työtyytyväisyyteen. Vesley ym. (2013) ehdottavat, että erilaisilla emotionaalisia taitoja edistävillä ohjelmilla voidaan tukea opettajien kasvatuksellista ja opetuksellista pätevyyttä sekä vähentää stressiä ja työtytymättömyyttä. Opettajien kyvyillä opettaa tehokkaasti nähdään myös olevan vaikutusta opettajien tunnetaitoihin ja selviytymiskeinoihin stressaavissa tilanteissa.

Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes ja Salovey (2010) tutkivat tunteiden säätelykyvyn vaikutusta työtyytyväisyyteen ja loppuunpalamiseen opettajien keskuudessa. Tunteiden säätelykyky oli positiivisesti yhteydessä positiivisiin tunteisiin, rehtorin tukeen, työtyytyväisyyteen ja loppuunpalamisen osa-alueista henkilökohtaiseen suoritukseen. Brackett ym. (2010) toteavat, että näiden positiivisten vaikutusten seurauksena opettajat voivat kokea vähemmän loppuunpalamisen oireita, tuntea tyytyväisyyttä työhönsä, pysyä työssään pidempää ja olla tehokkaampia luokassaan.

Opettajan reflektiiviset taidot voivat edistää hänen työssä jaksamistaan, sillä opettaja joutuu jatkuvasti reflektoimaan omaa toimintaansa ja sen lähtökohtia. Lisäksi hän joutuu pohtimaan toimintansa syitä ja seurauksia opetus- ja kasvatustyössään. Reflektiotaidot voivat liittyä opetusteknillisiin taitoihin, kuten luokanhallintaan ja opetustoimintaan. Ne voivat yhdistyä analysointitaitoihin, kuten kykyyn eritellä ja havaita koulussa tapahtuvaa toimintaa tai kykyyn pohtia toiminnan tietoisia ja tiedostamattomia päämääriä. Reflektiotaidot voivat kytkeytyä tiedostamisen taitoihin, kuten opetuksen eettisten ja moraalisten näkökulmien tunnistamiseen. Lisäksi reflektiiviset taidot voivat olla osa oppilaantuntemuksen taitoja, kuten taitoa tunnistaa erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa. (Kroksfors 2003, 25.)

Reflektiolla tarkoitetaan yksilön valmiuksia hankkia tietoa omista sisäisistä psyykkisistä prosesseistaan. Yksilö saa kokemuksia kaikissa toiminnoissaan. Hän voi reflektoida näissä toiminnoissa saamia kokemuksia vertailemalla niitä toisiinsa. Kokemus on aina hetkeen ja tilanteeseen sidottu, mutta reflektiossa kokemus palautetaan mieleen jälkeenpäin. Tällöin kokemusta voi pohtia ajan kanssa. Sitä voi verrata ja arvioida suhteessa toisiin tilanteisiin ja kokemuksiin. Kokemuksia ja tilanteita tulkitaan myös tunteiden ja arvojen kautta. Reflektoivan toiminnan tarkoitus liittyy siihen, kuinka toimija suuntaa toimintaansa, kun hän nojautuu aiempiin kokemuksiinsa ja arvoarviointeihinsa. Reflektion tarkoituksena voi olla joko toiminnan ohjaaminen, toiminnan tiedostaminen ja arvioiminen tai toiminnan tulkitseminen ja muuttaminen. (Yrjönsuuri &

Yrjönsuuri 2003, 65–68.) Saarenheimo (2001, 31) toteaa, että reflektiiviset taidot saattavat olla merkittävä jaksamisen väline opettajan työssä, koska työtehtävät ja vaatimukset kasvavat jatkuvasti. Opettajan oman toiminnan perusteiden tarkastelu saattaa johtaa sekä yksilöllisten että kollektiivisten toimintatapojen uudistuksiin, jotka vaikuttavat lopulta jaksamiseen ja työyhteisön hyvinvointiin.

2.4 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivinen psykologia on saanut osakseen kritiikkiä. Richard Lazarus (2003) kritisoi vuonna 2003 positiivisen psykologian tapaa asettaa positiivinen ja negatiivinen näkökulma vastakkain psykologian tutkimuksen piirissä. Hänen mielestään positiivinen ja negatiivinen näkökulma tulisi pystyä integroimaan keskenään. Hänestä esimerkiksi positiivisten tunteiden tutkimisessa ei ole mitään väärää niin kauan, kun tunnustetaan, että emootioilla voi olla sekä positiivisia että negatiivisia tunnearvoja riippuen kontekstista, jossa ne esiintyvät. Lazarus (2003) myös huomauttaa, että ihmisen luonteenpiirteiden positiivista vaikutusta yksilön elämään on tutkittu jo kauan ennen positiivisen psykologian syntyä stressi- ja selviytymisteorioiden varjossa. Toisin sanoen positiivinen psykologia ei ole tuonut mukanaan positiivista muutosta ”negatiiviseen” eli humanistiseen psykologiaan, vaan se on ollut siellä aina. (Lazarus 2003, 93, 103–107.) Samoin Yen (2010) on tarttunut positiivisen psykologian tapaan nostaa itsensä vallankumoukselliseksi alaksi, joka tutkii ensimmäisenä inhimillistä kasvua ja kukoistusta. Positiivinen psykologia on siis jättänyt huomioimatta aiemmin psykologian alalla tehtyä tutkimusta positiivisen psykologian teemoista.

Lazarus (2003, 97–103) on kyseenalaistanut positiivisen psykologian piirissä tehtyä tutkimusta. Lazaruksesta (2003) tutkimukset ovat liian yleistäviä, sillä tutkimuksista puuttuu pitkäkestoisuus. Erityisesti syy-seuraussuhteiden osoittamiset ovat hänen mielestään kyseenalaisia. Samoin positiivisen psykologian tutkimuksissa käytetyt käsitteet ovat jokseenkin epäselviä. Lisäksi Lazarus (2003) tuo esille yksilöllisyyden ja yksilöllisten erojen puutteellisuuden tutkimuksissa.

Millerin (2008) mielestä positiivinen psykologia perustuu tietynlaiseen persoonallisuustyyppiin onnellisuuden sijaan. Tällainen persoonallisuustyyppi on eräänlainen karikatyyri ekstrovertistä. Positiivisessa psykologiassa onnellisuus näyttäytyy kaikille yhteisenä tavoitteena, mutta tietyllä persoonallisuustyyppillä, eli ekstrovertillä, olisi tähän kuitenkin vain mahdollisuus. Miller (2008) näkee positiivisen psykologian ihmiskäsityksen varsin rajoittuneena, koska se mahdollistaa vain tietynlaisten yksilöiden kehittymisen ja kasvamisen ihmisinä.

Held (2004) pitää positiivisen psykologian liikkeen rakennetta ja ilmenemistä itsessään negatiivisena. Hän näkee ongelmallisena positiivisen psykologian negatiiviset sivuvaikutukset sen dominoivissa ja separatiivisissa viesteissä. Tällä hän viittaa tämän hetkiseen kulttuuriimme, joka on

kyllästetty näkemyksellä, jossa kaikesta täytyy ajatella positiivisesti. Ihmisten tulee siis viljellä positiivisia ajatuksia ja asenteita. Heidän tulee panostaa voimavaroihinsa ollakseen onnellisia, terveitä ja viisaita. Jos yksilöillä ei ole kykyä ajatella positiivisesti elämän vaikeissa tilanteissa, he voivat päätyä voimaan vielä huonommin. Jotkut yksilöt voivat tuntea tästä jopa syyllisyyttä. Toinen kritiikkiä saava puoli on negatiivisuus, joka näkyy liikkeen tärkeimmissä sanomissa. Positiivisen psykologian liike näkee negatiivisuuden kielteisenä asiana, jolloin elämän negatiivisista tapahtumista tai kokemuksista ei voi löytää hyveitä. Tästä humanistinen psykologia on kuitenkin eri mieltä. Held (2004) viittaa Noremiin (2001a, 2001b) sekä Noremiin ja Changiin (2002), jotka osoittavat negatiivisen ajattelun positiivisen puolen. Näyttää siis siltä, että sekä positiivisessa ajattelussa että negatiivisessa ajattelussa on puolensa, eikä kumpaakaan ajattelua voi pitää toista parempana. (Held 2004, 9–12, 19–25.)

Lisäksi Held (2004, 38–41) nostaa esiin toiseksi aalloksi kutsutun vallankumouksellisen liikkeen positiivisen psykologian sisällä. Toinen aalto edustaa käsitystä, jossa psykologiaan kuuluvat positiiviset ja negatiiviset asiat kietoutuvat toisiinsa. ”Positiivista” ja ”negatiivista” psykologiaa tai aloja edustavia psykologeja ei voi erottaa toisistaan. Toisen aallon mukana ihmisen negatiivinen olemassaolo ja luonne ovat alkaneet saada tunnustusta osalta positiivisen psykologian kannattajista. Toisesta aallosta puhuvat myös Ivtzan, Lomas, Hefferon ja Worth (2016). He käsittelevät elämään liittyviä haastavia tapahtumia luonnollisena osana elämää. Positiivinen psykologia ei siis hylkää elämän varjopuolia, vaan huomioi elämän monipuolisuuden, jolloin varjopuolet voivat tuoda mukanaan jotain positiivista ja hyvää.

Kritiikistä huolimatta positiivinen psykologia on viime vuosina osoittanut kykynsä korjata itseään tieteellisen tiedon tavoin. Tästä voidaan pitää esimerkkinä Fredricksonin ja Losadan (2005) tutkimusta, jossa tutkijat väittivät löytäneensä tunnekokemusten suhdeluvun (engl. *positivity ratio*). Kukoistaakseen ihmisen tulisi kokea kolme kertaa enemmän positiivisia tunteita verrattuna negatiivisiin tunteisiin. Brown, Sokal ja Friedman (2013) osoittivat käytännössä, että tämä matemaattinen kaava ei pidä paikkaansa. Fredrickson (2013) tarttui esitettyyn epäkohtaan ja oli valmis myöntämään asian olevan juuri niin kuin Brown ym. (2013) väittivät. Fredrickson (2013) kuitenkin osoitti vastineessaan, että ajatus positiivisten tunteiden ja tunneilmaisujen merkityksestä on validi, vaikka tietyt epäkohdat siinä olivat olemassa. Kritiikki ja argumentointi ovat haastaneet positiivista psykologiaa tieteenalana. Tämän seurauksena positiivinen psykologia on rakentunut kohti vahvempaa ajattelua ja eheämpää teoriaa.

3 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin tutkimus on painottunut 1920-luvulta 1980-luvulle lähinnä negatiiviseen näkökulmaan. 90-luvulla tutkimusten painopiste siirtyi vähitellen kohti positiivisempia lähtökohtia. Yhtenä vaikuttavana tekijänä voidaan pitää positiivisen psykologian nousua 90-luvulla Martin Seligmanin myötä. (Manka & Manka 2016.)

Schaufeli, Salanova, Gontzalez-Roma ja Bakker (2002) kehittivät työhyvinvointikäsitteen (engl. *work engagement*), jonka Hakanen (2002) suomensi myöhemmin työn imuksi. Työn imu korostaa työssä jaksamisen positiivista puolta. Myöhemmin työssä jaksamisen saralla on tutkittu myös työn vaatimuksia ja voimavaroja (Schaufeli & Bakker 2004). Tästä yksi tunnetuin malli on Hakasen suomentama *työn vaatimusten ja työn voimavarojen -malli* eli *Job Demands-Resources Model* (Hakanen 2004; 2011; Schaufeli & Bakker 2004). Opettajien työssä jaksamista on tutkittu suhteellisen paljon, mutta täysin positiivista, vain voimavaroihin painottuvaa, näkökulmaa on tutkimuksissa nähty vielä vähän. Positiivisen näkökulman valinta tutkielmani lähtökohdaksi tuntui sen vuoksi houkuttelevalta vaihtoehdolta. Lisäksi työkokemukseni luokanopettajana vaikutti tutkimustehtävän valintaan.

Opettajien työtä koskevat vaatimukset ovat lisääntyneet jatkuvasti. Työtä pyritään teettämään entistä tehokkaammin ja taloudellisemmin. (Pahkin ym. 2007, 7.) OAJ teetti vuosina 2001–2004 kyselyn, jonka mukaan 20 prosenttia suomalaisista vastavalmistuneista opettajista jätti työuransa kesken jo sen alkuvaiheessa (Almiala 2008, 6). Opettajilta vaaditaan enemmän, mutta riittävätkö opettajien voimavarat kohtaamaan työn vaatimukset? Lähdin pohtimaan tätä kysymystä ja päädyin lopulta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. a. Mitä voimavaroja luokanopettajilla on?
b. Miten nämä voimavarat edistävät luokanopettajan työssä jaksamista?
2. a. Mitkä yksilöllisyyteen liittyvät tekijät edistävät luokanopettajan työssä jaksamista?
b. Miten nämä yksilöllisyyteen liittyvät tekijät edistävät työssä jaksamista?

Haluan siis selvittää, mitä voimavaroja luokanopettajilla on ja miten kyseiset voimavarat edistävät heidän työssä jaksamistaan. Lisäksi haluan tutkia, mitkä luokanopettajan yksilöllisyyteen liittyvät tekijät voivat mahdollisesti edistää hänen työssä jaksamistaan ja miten ne edistävät työssä jaksamista. Teoreettisen tiedon lisäksi toivoin tutkielmani tuottavan sellaista käytännöllistä tietoa, joka voi parhaimmillaan auttaa työssä olevia opettajia. Toivon tutkielmani tulosten avaavan käsitystä luokanopettajien voimavaroista. Tuloksilla voi olla merkitystä koulutuksen suunniteluun sekä opettajien työssä jaksamisen edistämiseen työnantajan ja yhteiskunnallisten rakenteiden näkökulmista.

4 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TIETEENFILOSOFIA

Tutkielmani filosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Haluan selvittää, mitä työssä jaksamista edistäviä voimavaroja luokanopettajilla on ja miten nämä voimavarat edistävät heidän työssä jaksamistaan. Tutkin siis opettajien kokemuksia heidän voimavaroistaan. Yritän ymmärtää ja tulkita, millaisia merkityksiä opettajat antavat voimavaroilleen. Pyrin tarkastelemaan voimavarojen ilmenemistä suhteessa haastateltavien elämis- ja kokemismaailmaan. Olen myös kiinnostunut yksilöllisyyden vaikutuksesta voimavaroihin. Yritän ymmärtää ja tulkita yksilöllisyyden ilmenemistä voimavarojen kokemuksissa. Pyrin myös tulkitsemaan kulttuurin ja yhteiskunnan merkitystä ja ilmenemistä voimavaroissa.

Kaikessa ihmistutkimuksessa on takana jonkinlainen käsitys ihmisestä. Fenomenologiassa painottuu käsitys ihmisestä ihmisen oman kokemuksen kautta. Fenomenologia tarkastelee yksilön kokemuksia siinä hetkessä, jossa hän elää. Jokainen ihminen kokee eletyn hetken eri tavoin. Kokemukseen vaikuttavat ihmisen aiemmat kokemukset, käsitykset, arvot ja tunteet. Yksilö tulkitsee ja rakentaa käsitystään maailmasta oman perspektiivinsä kautta. Ihminen ei ole kuitenkaan irrallinen muusta todellisuudesta, vaan yksilö on aina suhteessa muihin ja muuhun maailmaan, kuten kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön. (Laine 2018, 30–31.)

Fenomenologien mukaan ihminen kokee maailman merkitysten kentässä, jossa kaikki kokemukset merkitsevät meille jotain. Kokemukset rakentuvat erilaisista merkityksistä. Kokemuksia tutkimalla tutkimme myös kokemusten merkityssisältöjä ja rakenteita. Merkitysteoriaan sisältyy ajatus, että yksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Todellisuudesta koetut kokemukset ja kokemusten merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti. Jokaiseen todellisuuden kokemukseen vaikuttaa yhteisö, jossa ihminen on kasvanut ja johon hänet on kasvatettu. Erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on siis erilaiset elämis- ja kokemismaailmat. Koska yksilö elää jossakin yhteiskunnassa, hänen yksilölliset kokemuksensa heijastelevat aina sitä kulttuuria ja yhteiskuntaa, jossa hän elää. Tällöin sekä tutkijat että tutkittavat ovat osa jonkin yhteisön luomaa merkitysten maailmaa. Fenomenologiassa kuitenkin korostuvat yksilön kokemukset, sillä vain yksilö kokee ja on maailmasuhteessa. (Laine 2018, 31–32.)

Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2018, 33; Rauhala 2005, 121; Raatikainen 2004, 94). Siinä tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon ja tulkintojen kohteina ovat ilmaisut. Ilmaisut sisältävät aina merkityksiä, joita yritetään ymmärtää ja tulkita. Tätä ymmärtämistä ja tulkitsemista kutsutaan merkitysanalyysin tekemiseksi. Kun tutkija tekee tutkimusta, hänellä on jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta kohteesta. Esiymmärrys kuvaa luontaista ymmärrystämme, jonka varassa toimimme arjessa. Tutkimuksessa esiymmärrys tarkoittaa kaikkia tutkijalle ominaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jo ennen tutkimusta. (Laine 2018, 33–34; Thiselton 2009, 18–19.)

Merkitysten ymmärtämisessä on olennaista, mikä on yhteistä ja tuttua tulkittavalle ja tulkitsijalle. Tutkittavan kohteen merkitysmailma on tutkijalle jo jollain tavalla tuttu, sillä yleensä elämme samassa kulttuuripiirissä. Tutkimuksen tavoitteena on yrittää tehdä tietoiseksi ja näkyväksi tutkimuskohde, joka saattaa olla tottumuksen seurauksena muuttunut itsestään selväksi tai sitä ei ole tietoisesti ajateltu, vaikka se on koettu. Tutkijalta siis edellytetään jonkinasteista esituttuutta tutkittavan kohteen kanssa, sillä merkitysten ymmärtämisen edellytys on ymmärtää tutkittavan merkitysmailmaa. (Laine 2018, 33–34.)

Vaikka tutkijalta vaaditaan jonkinlainen esituttuus tutkittavan asian kanssa, aineistoa tulkitessaan hänen tulee muistaa oma esiymmärryksensä tulkintojensa taustalla. Jotta tutkija voi ymmärtää tutkittavan kohteen kokemuksia ja merkityksiä, hänen täytyy päästää irti omasta esiymmärryksestään. Tutkijalta vaaditaan kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä. Kriittisyys on tutkijan itsekritiikkiä, jossa hän kyseenalaistaa jokaisen tulkintansa. Reflektiivisyys on tutkijan tietämystä omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Esiymmärrystä ovat myös tutkimusta ohjaavat teorit. Tutkijan ei tarvitse lopullisesti irtautua teorioista, vaan tutkija siirtää teorit sivuun tehdessään omia tulkintojaan aineistosta. Tulkinnan jälkeen tutkija palaa teorioihin ja laittaa aiemmat teorit ja tutkimukset keskustelemaan saatujen tulosten kanssa. (Laine 2018, 35–37.)

Kun tutkija analysoi aineistoa, hänellä on edessään niin sanottu hermeneuttisen kehän ongelma. Hermeneuttisessa kehässä tutkija yrittää ymmärtää toisen toiseutta aineiston ja tutkijan välisen dialogin kautta. Tutkija pyrkii irti tutkimuksen alussa tekemistään välittömistä ja spontaaneista tulkinnoista kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla. Tämän jälkeen tutkija palaa aineistonsa pariin ja yrittää nähdä sen uusin silmin. Aineistosta saattaa ilmetä sellaisia asioita, joita tutkija ei aiemmin huomannut tai osannut pitää olennaisena. Tämän kierroksen jälkeen tutkija luo uuden tulkinnan toisen ilmaisujen merkityksestä ja tekee aineiston pohjalta itselleen tulkintaehdotuksen. Tätä uutta tulkintaehdotusta tutkija koettelee sukeltaessaan uudestaan aineistonsa pariin. Kehäliikkeen tarkoituksena on löytää uskottavin ja todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2018, 37–38.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan valitsemaani tutkimusmenetelmää, tutkittavia, tutkittavien valintaa, aineiston keräämistä ja aineiston analysointia. Tutkimusmetodikseni valikoitui kvalitatiivinen tutkimus, jonka avulla pyrin ymmärtämään ja kuvamaan tutkittavaa ilmiötä sekä pohtimaan ilmiön merkityksiä. Tutkittavat valikoituivat tutkimustehtävän perusteella työelämässä oleviksi luokanopettajiksi. Keräsin aineiston teemahaastatteluna, joka toteutettiin joko Skype-puheluna tai kasvokkain tapahtuvana haastatteluna. Saadun aineiston analysoin sisällön analyysin avulla.

5.1 Tutkimusmetodi

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonne voidaan karkeimmillaan ymmärtää aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi. Tutkimuksella ei haluta välttämättä löytää yleistettävää totuutta tai teoriaa, vaan laadulliset menetelmät toimivat ikään kuin työkaluina kohdeilmiön ymmärtämisessä, kuvaamisessa ja merkityksen pohtimisessa. (Mason 2002, 1; Eskola & Suoranta 1998, 13–16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 181.) En pyri löytämään tässä tutkielmassa yleistettävää totuutta luokanopettajien voimavaroista. Tarkoitukseni on selvittää, mitä voimavaroja opettajilla on ja miten nämä voimavarat edistävät opettajien työssä jaksamista. Pyrin ymmärtämään opettajien kokemuksia heidän voimavaroistaan ja voimavarojen merkityksiä opettajien työssä jaksamisessa. Tarkastelen myös yksilöllisyyden ilmenemistä voimavaroissa ja työssä jaksamisessa.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetään sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmetodeja. Laadulliset tutkimusmenetelmät sopivat hyvin ymmärtävään ihmistieteelliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73; Mason 2002, 2–3). Laadullisilla tutkimusmetodeilla pyritään vastaamaan vaikeammin mitattaviin kysymyksiin, kuten kokemuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein ilmiasultaan tekstiä ja tutkittavia luonnehtii yleensä osallistuvuus. Tutkimukselle on ominaista kenttätö, jossa tutkija yrittää päästä kosketuksiin tutkittavien kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 16, 30–31.) Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta tarkastellaan tutkijan kykynä tunnistaa oma subjektiivisuutensa. Tutkijan täytyy olla tietoinen omista esioletuksistaan ja arvostuksistaan. (Mason 2002, 5; Eskola & Suoranta 1998, 17.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on usein jollakin tasolla harkinnan varainen, sillä tutkimuksen kriteereinä ovat aineiston määrän sijaan aineiston laatu ja aineiston mahdollisimman perusteellinen analysointi. Aineisto pyrkii vastaamaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen tarkoitukseen. Aineiston analyysi on usein aineistolähtöistä eli teoriaa pyritään rakentamaan empiirisestä aineistosta käsin. Lisäksi tutkijan paikka on laadullisessa tutkimuksessa toisella tavalla merkittävä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Tutkijalla on tietynlaista vapautta toiminnassaan, mikä sallii tutkijalle joustavuutta tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 18–20.)

5.2 Tutkittavien valinta ja kuvailu

Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä puhutaan usein aineiston kattavuudesta. Kattavuus tarkoittaa aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistumista sekä tutkimustekstin kirjoittamisen muodostamaa kokonaisuutta. Yksi laadullista tutkimusta luonnehtiva piirre on aineiston harkinnanvarainen poiminta. Tällöin tutkimus voi perustua suhteellisen pieneenkin tapausmäärään, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan jonkin tapahtuman kuvaamista, toiminnan ymmärtämistä ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan antamista jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62; Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–99.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä ohjaa tutkittavien valintaa. Haastateltavien tulee vastata tutkimustehtävää eli heillä uskotaan olevan sellaisia kokemuksia, jotka palvelevat tutkimuksen tarkoitusta. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30.) Tämän tutkielman tarkastelun kohteina olivat luokanopettajien voimavarat. Haastateltavien täytyi siis olla työelämässä olevia luokanopettajia.

Haastattelin luokanopettajia ikään, sukupuoleen ja opetusvuosiin katsomatta. Haastateltavien liian tiukka rajaaminen olisi vaikeuttanut riittävän kokoisen aineiston saamista. Tiedustelin sähköpostien välityksellä eri koulujen rehtoreilta, olisiko heillä innokkaita opettajia osallistumaan tutkielmaani. Tätä kautta sain haastateltavaksi yhden (1) opettajan. Loput viisi (5) haastateltavaa sain sosiaalisen median kautta. Kirjoitin erääseen opettajien käyttämään suljettuun Facebook-ryhmään ilmoituksen, jossa esittelin lyhyesti tutkielmani. Lisäksi pyysin opettajia ottamaan minuun yhteyttä joko sosiaalisen median tai sähköpostin kautta, mikäli he halusivat osallistua tutkielmaani. Opettajien osallistumisinnokkuus oli melko vähäistä. Tähän voi vaikuttaa opettajien valtava työmäärä, jolloin opettajat eivät halua uhrata vapaa-aikaansa osallistumalla

tutkimuksiin. Ne kuusi (6) opettajaa, jotka osallistuivat tutkielmaani, osallistuivat siihen kuitenkin mielellään.

Eskola ja Suoranta (1998, 62–63) puhuvat aineiston kylläntymisestä kirjoittaessaan aineiston riittävydestä. Aineiston määrä on sopiva, kun se riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. Toisaalta lisäaineiston kerääminen ei tuo kohteesta uutta informaatiota. Tällöin tutkimusaineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. Vaikka aineiston koolle on määritelty suuntaa antavia ohjeistuksia, on aineiston lopullinen koko pitkälti tutkimuskohtainen. Toisin sanoen vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin aihe vaatii. (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 99–102.)

Tutkimukseni aineisto koostui kuudesta ($n = 6$) luokanopettajasta. Haastateltavat asuivat Pohjois-Suomessa ($n = 1$), Etelä-Suomessa ($n = 1$), Lounais-Suomessa ($n = 3$) ja Keski-Suomessa ($n = 1$). Luokanopettajat olivat kaikki naisia. Jokaisella opettajalla oli oma perhe (lapsi/lapsia ja puoliso). Iältään opettajat olivat 28–61 vuotiaita. Aineisto koostui siis työuran alussa olevista luokanopettajista lähes eläkeikäisiin opettajiin. Opettajista viisi oli vakituksessa virkasuhteessa ja yksi määräaikaissuhteessa. Työvuosia luokanopettajana tutkittavilla oli takanaan 2–30 vuotta. Yksi opettaja oli sairauslomalla työuupumuksen takia.

5.3 Aineiston kerääminen teemahaastatteluna

Käytin tutkielmassani aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan tietää, miten joku kokee jonkun asian tai mitä joku ajattelee (Eskola ym. 2018, 27). Tämän tutkielma perustui luokanopettajien kokemuksiin. Teemahaastattelu on usein lomakekyselyn ja avoimen haastattelun välimuoto. Sitä käytetään monesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä, sillä se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Teemahaastattelu oli kaikista sopivin aineistonkeruumenetelmä tutkielmalleni, sillä teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat puuttua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88; Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi ym. 2007, 208–209, 222; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.)

Teemahaastattelu antoi haastattelulleni selkeämmät raamit viemättä haastateltavilta mahdollisuutta esittää yksilöllisiä tulkintoja. Teemahaastattelun mahdollistamana pystyin itse välillä poikkeamaan kysymysten järjestyksessä. Toisinaan saatoinkin esittää lisäkysymyksiä. (Eskola ym. 2018, 41–46.) Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että haastattelutilanne on aina vuorovaikutustilanne, jossa sekä haastateltavalla että haastattelijalla on oma roolinsa, mutta samaan

aikaan se on kahden ihmisen välinen tapahtuma. Taitava haastattelija osaa intuitionsa mukaan tarvittaessa poiketa haastattelusta. Teemahaastattelu haastattelumenetelmänä tarjosi loistavan alustan toimia haastattelutilanteessa vapaammin kuin strukturoidussa haastattelussa. Toisaalta sain sen avulla varmistettua, etten unohtanut tutkielmani tärkeimpiä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48–49, 68.)

Haastattelurungon suunnittelussa käytin apuna Hirsjärven ja Hurmeen (2008) kirjaa *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Lisäksi tutustuin aiempiin tutkimuksiin, joissa oli käytetty teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelurungon suunnittelu lähti liikkeelle teemojen kartoittamisesta. Haastattelurungon teemat ja kysymykset muodostuivat tutkielman teoriaan ja tarkoitukseen perustuen (Liite 1). Teemahaastattelun teemojen kautta sain jonkinlaisen kehyksen aineiston analyysiä varten, mikä helpotti myöhempää analyysin tekemistä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66–67, 73–74, 82, 89–96; Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi ym. 2007, 208–209, 222.)

Haastatteluun valmistautuminen oli tärkeä osa tutkimusta. Haastattelujen valmistelut lähtivät liikkeelle tutkimuslupien hakemisesta tutkimuskaupungeittain. Vasta kaupungin myöntämän tutkimusluvan jälkeen haastattelin kyseisen kaupungin opettajaa tai opettajia. Eettisten käytäntöjen mukaan tutkimuksessa on tärkeä selventää haastateltavalle, että haastattelu ja haastattelun tuleva purkaminen ovat luottamuksellisia. Nauhoitin ja litteroin haastattelut, ja litteroinnin jälkeen tuhosin tallenteet. Haastattelut kestivät 20:sta minuutista 61:een minuuttiin. Haastateltavilla oli haastatteluun tullessaan tiedossa, mitä tutkin ja miten. Lisäksi haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Liite 2). Kirjallisessa suostumuksessa selvennettiin tutkimuksen tarkoitusta, tutkimuksen luottamuksellisuutta ja haastattelujen myöhempää käyttöä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 73–74, 82, 89–96.) Haastateltavat eivät saaneet nähdä haastattelujen kysymyksiä tai teemoja etukäteen. Tarkoitukseni oli saada opettajilta mahdollisimman autenttisia vastauksia haastatteluhetkissä.

Alasuutari (2011) puhuu tilanteiden ja kysymysten tulkinnasta haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastateltava pyrkii siis saamaan jonkinlaisen kuvan kysymysten tarkoituksesta. Tällöin haastateltava päättää tulkintansa pohjalta, mitä vastaa tai mitä jättää vastaamatta. Yksilö voi tietoisesti kaunistella asioita, jotka koskevat moraalisesti arkaluontoisia asioita. (Alasuutari 2011, 149–150.) Tässä tutkielmassa opettajat joutuivat avaamaan omia henkilökohtaisia kokemuksiaan voimavaroistaan. Tällaiset kokemukset voivat olla hyvinkin arkaluontoisia. Tämän takia analyysivaiheessa oli tärkeä tiedostaa arkaluontoisen haastattelun näkyminen tuloksissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelutilanteessa on tärkeää kiinnittää huomiota puhuttuun kieleen ja kielenkäyttöön. Tulosten suhteen on hyödyllistä, että tutkittava ymmärtää

kysymykset ja kysymyksissä käytetyt ilmaisut. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48–49, 68.) Haastattelun edetessä selvensin opettajille muun muassa voimavara -käsitettä. Keskustelimme myös esimerkkien avulla, mitä työhön liittyvillä tai työn ulkopuolisilla voimavaroilla tarkoitetaan.

Haastattelun lopuksi pyysin opettajia kokoamaan ajatuksiaan haastattelun pohjalta. Tutkittavat saivat antaa kokoavan vastauksen kaikesta aiemmin keskustelemastamme. Yleensä näissä vastauksissa tuli vielä jotain uutta lisättävää aiempiin pohdintoihin ja vastauksiin. Tarjosin opettajille mahdollisuutta täydentää sanomisiaan vielä myöhemmin haastattelujen jälkeen, jos heistä tuntui siltä. Vain yksi opettaja käytti tätä mahdollisuutta ja halusi korjata sanomaansa vastausta myöhemmin.

5.4 Tutkimusaineiston analysointi

Käytin tutkimusaineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Se on perusanalyysimentelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Aineiston analysointi alkoi huolellisesta aineistoon perehtymisestä. Kuuntelin ja luin aineistoa useamman kerran läpi ennen aineiston varsinaista analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.)

Aineistoni analysointi oli teoriaohjaavaa, sillä teemoittelu ja teemojen muodostaminen (haastattelua varten) olivat jo osittain teoriaan pohjautuvia. Koska vain opettajien voimavaroihin pohjautuvaa mallia tai teoriaa ei ole toistaiseksi saatavilla, käytin olemassa olevia teorioita osittain apuna teorian muodostamisessa. Abduktiivinen päättely ohjasi analyysin päättelyn logiikkaa. Abduktiivisen päättelyn ajatteluprosessissa vaihtelevat valmiit mallit ja aineistolähtöisyys. Tarkoitukseni ei ollut toistaa aiempia teorioita, vaan halusin löytää mahdollisesti jotain uutta peilaten ajatteluani kuitenkin aiempiin teorioihin. Analyysiä tehdessäni huomioin aiemman tiedon vaikutuksen analyysini tekoon, mutta perimmäinen tarkoitukseni oli antaa aineistolle ”oma ääni” ja olla avoin aineistosta nouseville ideoille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94–99.)

Ennen aineiston analysointia tutkijan täytyy päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja vasta sen jälkeen hän voi lähteä analysoimaan aineistoaan. Tässä tutkielmassa kiinnostukseni kohteena olivat opettajien voimavarat. Aineiston analysointi lähti liikkeelle aineiston koodaamisesta ja huolellisesta aineistoon tutustumisesta. Koodaamisessa tärkeintä oli tehdä haastateltavista tunnistamattomia, mutta erotettavissa olevia. Koodauksessa tutkittavat yksilöitiin kirjain-numeroyhdistelmällä, jossa H tarkoitti haastateltavaa ja numero (1–6) kirjaimen perässä erotti haastateltavat toisistaan haastattelujärjestyksen mukaan. Tämän jälkeen aloitin aineiston abstrahoinnin. Alleviivasin aineistosta tutkimustehtävään perustuen tärkeät asiat. Redusoin eli pelkistin alleviivatut ilmaukset ja ryhmittelin samankaltaiset ilmaukset alaluokiksi. Lopuksi yhdistin alaluokat vielä suuremmiksi

yläluokiksi. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki abstrahoinnista. (Alasuutari 2011, 40–43; Metsämuuronen 2009, 254; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–106, 110–115.)

TAULUKKO 2. Esimerkki abstrahoinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Tutkimuskysymys
Aika H1, H2 Luokkakoko H1, H2 ja H6 Välineet H2 ja H5 Hyvät rahalliset resurssit H5 ja H6 Lisäkoulutus H2, H3 ja H4 ...	Resurssit	Työn voimavarat	Mitä voimavaroja luokanopettajilla on?
Työn mielekkyys H3 ja H5 Onnistumisen tunteet H3, H3 ja H5 Työn vaihtelevuus H2 ja H5 Työ vastapainona muulle elämälle H4 ja H6 Työn mielekkyys H2 ja H5 ...	Työ voimavarana		

6 LUOKANOPETTAJIEN TYÖSSÄ JAKSAMISTA EDISTÄVÄT VOIMAVARAT

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia. Olen jakanut opettajien voimavarat kolmeen suurempaan teemaan opettajien kuvaamien voimavarojen pohjalta. Näitä teemoja ovat työn voimavarat, työnkuvaan liittyvät taidot voimavarana ja opettajan yksilölliset voimavarat. Työn voimavarat -luvussa kuvaan opettajien työhön liittyviä voimavaroja. Työnkuvaan liittyvät taidot voimavarana -luvussa kuvaan opettajan ammatissa tarvittavia olennaisia taitoja, joita opettajien tulee hallita. Opettajan yksilölliset voimavarat -luvussa kuvaan yksilöllisyyden näkymistä opettajien voimavaroissa ja työssä jaksamisessa. Tarkastelen haastateltavien kuvaamia voimavaroja vielä tarkemmin jokaisen ylläluvun alaluvuissa.

6.1 *Työn voimavarat*

Työn voimavaroja ovat sellaiset voimavarat, jotka liittyvät työhön ja työn tekemiseen. Näitä voimavaroja ovat työn tekemiseen ja toteuttamiseen sekä opettajan hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitoon annetut riittävät resurssit, motivoiva ja merkityksellinen työ eli työ itsessään voimavarana, työkokemuksen tuoma varmuus ja osaaminen, opettajan ammatillista osaamista vastaava oppilasaines, työyhteisön tuki ja työyhteisössä vallitseva hyvä ilmapiiri sekä toimiva johtaminen ja esimiehen tuki.

6.1.1 Resurssit

Opettajista yksi merkittävin voimavara työssä ovat resurssit. Resursseilla he tarkoittavat työhön annettua aikaa, luokkakokoa, aikuisten määrää koulussa, välineitä ja materiaaleja, koulun ja kunnan rahallisia resursseja, luokkakokoa, kouluruokaa, mahdollisuutta lisäkoulutukseen, mahdollisuutta työnohjaukseen, työympäristön viihtyisyyttä ja työhyvinvointiin panostamista.

Työhön annetun ajan merkitys korostuu opettajien aikana kohdata oppilaat ja oppilaiden haasteet. Opettajista tuntuu, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa perehtyä oppilaiden asioihin, järjestää

eriyttämistä, suunnitella opetusta (yksin tai yhdessä kollegojen kanssa), kehittää omaa ammatillista osaamistaan ja pitää yhteyttä koteihin.

"Mutta samanaikaisesti siellä kuudessatoista oppilaassa saattaa olla kymmenen lasta, joilla on erityistä- tai tehostettua tukea vaativia haasteita, joihin ei oo riittävästi aikaa." H1

"...mä haluaisin lukea jotain kirjaa, jossa ois vaikka tutkimusta aiheesta. - - Mutta fakta on se, että siihen ei oo aikaa." H2

"Et on tietenkin erityisopettaja ja se ottaa, mut se ottaa vaan muutaman kerran viikossa - - Eikä se kerkiä koskaan juttelee niistä [oppilaista], et sitä on vaan sen oman tietämyksensä varassa." H6

Opettajat kokevat riittävän aikuisten määrän, kuten kouluavustajien ja sijaisten palkkaamisen, koulussa tärkeäksi resurssiksi. Kun aikuisia on tarpeeksi töissä, opettajien ei tarvitse kohdata yksin jokaista haastavaa tilannetta, eikä heidän tarvitse repiä kaikkia resursseja itsestään.

"Sit se, että onko riittävästi resursseja, saako kouluavustajia..." H2

"...opettaja kohtaa ne lapsen haasteet siellä päivittäin... niihin ei riitä – tai niihin tarvittais paljon enemmän aikuisia." H1

Opettajat mainitsevat luokkakoot pohtiessaan omaa jaksamistaan. Jaksamisessa luokan koko nähdään merkittävänä. Mitä suurempi luokka on ja mitä enemmän luokassa on erityisen tuen oppilaita, sitä enemmän ne vaativat opettajilta resursseja. Yksi haastateltava mainitsee kouluruoan osana jaksamista. Hänen kokemuksensa mukaan se edistää opettajien ja lasten jaksamista koulussa sekä lasten oppimista, mikä taas heijastuu opettajien työssä jaksamiseen.

"Tai tavallaan, jos puhutaan luokkakoosta - - että sulla on kuusitoista oppilasta siinä luokassa, niin joku voi ajatella, että onpa sulla vähän oppilaita sun luokassa. Mutta samanaikaisesti siellä kuudessatoista oppilaassa saattaa olla kymmenen lasta, jolla on erityistä tai tehostettua tukea vaativia haasteita- -." H1

"...et se on ihan täydellisesti eri asia, et onks sulla kaksikymmentä vai kaksikymmentäkuus lasta. Et ei ne kuus mee siinä sivussa." H6

"...ja yks, mikä on niin kouluruoka. - - Jos tarjottais hyvää kouluruokaa, niin sekin lisäisi työhyvinvointia – myös lasten oppimista – ja sitä, että lapset syö ja taas ois helpompi olla ja niin pois päin." H1

Opettajat pohtivat koulun ja kunnan rahallisia resursseja osana työssä jaksamista. Resurssit ovat tutkittavien puheissa työn tekemiselle annettuja rahallisia mahdollisuuksia ja mahdollisuuksia päästä

työnohjaukseen tai lisäkoulutukseen. Myös opettajien työhyvinvoinnista huolehtiminen ilmenee haastateltavien kokemuksissa. Opettajista lisäresursseja ei saa repiä opettajien selkärangasta.

”Ja sitten meillä on kunnalla, ja meidän koulussa erityisesti, tuntuu olevan ihan hyvät rahalliset resurssit, et pystyy ostamaan tavaraa ja materiaaleja ja semmosia asioita, mitkä auttaa...” H5

”Toisaalta vaikuttaa se, että aika harvassa kunnassa on varoja esimerkiksi työnohjaukseen.” H1

”...mä haluan jatkuvasti tavallaan pysyä ajan hermoilla ja kouluttautua omien resurssien puitteissa ja ottaa asioista selvää.” H3

Opettajista myös työympäristö on voimavara, jos se lisää työviihtyvyyttä ja parantaa työn laatua.

”...se viihtyisä työympäristö ja oppimisympäristö - - Et sulla on semmonen miljöö, missä sä viihdyt ja missä sä tykkäät opettaa.” H3

6.1.2 Työ voimavarana

Kaikki haastateltavat kokevat opettajan työn itsessään voimavara. Työn sisällöt ja työnkuva ovat opettajille tekijöitä, jotka edistävät työssä jaksamista. Työn sisältöihin ja työnkuvaan kuuluvat opetettavat oppiaineet, ihmisten kohtaaminen, kasvatustyö, itsenäisyys työssä, luovuus, työn vaihtelevuus ja oppilaiden kanssa työskentely. Haastateltavat kokevat työnsä motivoivana, mielekkäänä ja tärkeänä.

”No ainakin se, et tää on tosi motivoivaa tää työ. - - samoin mä tykkään niin ku oppilaiden kanssa työskentelystä, ihmisten kohtaamisesta ja siitä kasvatustyöstä. Ja siitä, että saa olla aika luova, kun suunnittelee tunteja, ja aika itsenäinen.” H2

”Kuitenkin siinä työn sisällöissä se, että luokanopettaja on kuitenkin semmonen, että voi kaikkia kässäjuttuja miettiä ja tehdä - - tai kuvista tai liikuntaa – ne on kaikki semmosia juttuja, mistä mä tykkään paljon. - - Et monessa muussa työssä ei oo tällasta.” H6

”Ja sitten ihan niin kun luokanopettajan työssä tykkään just siitä vaihtelevuudesta. Välillä käydään pulkkamäessä ja välillä tehään matikka - -” H5

Tutkittavista työn merkityksellisyys itselle ja muiden ihmisten silmissä on yksi jaksamista edistävä tekijä. Jos työ antaa opettajille jotain merkityksellisiä kokemuksia ja he kokevat tekevänsä työtä, jolla on tarkoitus sekä he kokevat heidän työtään arvostettavan, opettajat jaksavat työssään.

”Ja sit varmaa se, että niin kun kokeeko, että saa arvostusta työstä tai antaaks se itelle jotain. - - Ja tuntuu ainakin, että on työ, jolla on merkitystä.” H2

”Haluan vähän niin kun haastaa itseäni - - vaikka se on hullua [haastavat projektit], niin se on käännännäisesti sitten se mun työn jaksaminen. - - Niin tota se [kun on tehnyt töitä luokan kanssa] on ollu mulle ihan valtavan iso voimavara, että tavallaan näkee sen työnsä tuloksen siinä, että luokka toimii hyvin.” H3

Onnistumisen tunteet, muistot, itsensä haastaminen työn kautta ja mahdollisuus tehdä työtä itsensä ja persoonansa kautta ovat opettajista huomattavia voimavaroja.

”Mä saan onnistumisen kokemuksia niistä [projektit ja itsensä haastaminen] ja ihan mielettömiä muistoja - - Että mä saan niin paljon siitä, että saan onnistuneita opetuskokemuksia oppilailta.” H3

”...että tässä niin ku saa tehdä niin itensä kautta – oman näköisesti. Että, jos joku miulle antais kaikki ohjeet ja määräis kaikki kirjat ja kaikki, niin en miekään antais näin paljon tälle työlle.” H4

Opettajat kokevat innostusta omaan työhönsä. Toisinaan työ näyttäytyy jopa vastapainona muulle elämälle.

”...sit mä oon jotenkin kauheen innoissani tosta työstä, ni mähän tykkään vapaa-ajallakin lukee kauheen kasan noita facebook-keskusteluja, mitkä liittyy työhön.” H5

”Niin vaikka oli sitten kotona tosi vaikeaa - - niin sit ku tuli kouluun, se ei täällä tuntunu ollenkaa. Et täällä oli hyvä olla. - - Et varmaan se työ oli jonkun sortin henkireikäkin.” H4

Jokaisessa työssä on haasteensa, mutta kuten haastateltavat toteavat, opettajan työssä on kuitenkin enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Työn positiiviset puolet pitävät yllä työssä jaksamista työn ajoittaisesta kuormittavuudesta huolimatta.

”...säkin varmaan kuulet kovasti näistä vaikeuksista ja muista, niin kandee muistaa, et sit on oikeesti paljon sellasta hyvää. Ja enemmän mun mielestä ainakin.” H2

”...ne [työaika] kyllä kompensoi niitä huonoja puolia.” H5

Opettajien puheista voi tulkita, että ne opettajat kokevat työnsä voimavarana, ketkä kokevat ”rakkautta” omaan työhönsä ja tuntevat olevansa oikealla alalla sekä kokevat olevansa työssä, joka tarjoaa heille sopivasti haasteita. Tutkittavien mielestä rahan kiilto silmissä opettajan työtä ei kannata lähteä tavoittelemaan.

”No mie oon niin kun ihan hulluna tähän työhön. Ja näihin lapsiin. Ja just näissä – onks se työn imu -tutkimuksissa – ni oon saanu niin ku täyet pisteet.” H4

”Että, jos sä et tykkää tästä, mitä sä teet, niin ei tätä työtä jaks. - - että tekisin tätä työtä vaan rahan takia. Niin mä en näkis, silloin tästä työstä itselleni niin suurta iloa.” H3

6.1.3 Työkokemus

Opettajien kokemusten mukaan työkokemus lisää heidän työssä jaksamistaan. Työkokemus helpottaa työn arjesta selviytymistä, lisää opettajien armollisuutta itseään kohtaan ja heidän kokemaansa varmuutta työssään. Opettajien mielestä kaikesta ei tarvitse selviytyä itse. Heistä keskeneräisyyttä pitää oppia sietämään oman jaksamisensa vuoksi, koska opettajan ammatissa kukaan ei tule koskaan valmiiksi.

”...et mie olin täällä varmaan kaksitoista tuntia joka päivä. - - Tavallaan nyt ei enää tarvii tehdä [niin paljon töitä], kun se on enemmän hallusa.” H4

”siihen [työhön] on varmaan tullut niitä itselle hyväksi havaittuja käytännönteorioita ja malleja, joita on huomannut hyväksi käyttäessään. Ja nyt osaa käyttää niitä johdonmukaisemmin.” H3

”Ja tietynlaisen keskeneräisyyden hyväksyminen ja sen, että työ on pitkäjänteistä...” H2

Haastateltavista työkokemus tuo rohkeutta pyytää apua ja sanoa ei esimerkiksi tarjotuille lisätyötehtäville. Kokemus myös auttaa opettajia työnsä rajaamisessa.

”Ettei nää [työasiat] jää pyörä. Jos tietää, niin haet sitä apua. Osaat hakee. Ehkä nuorena sitä ei osaa helpommin. Tai että vanhemmiten ehkä uskaltaa myöntää, että tää on tämmönen juttu, että mä en halua tästä itse selviytyä.” H6

”Se, että osaa vetää rajan, millon on tarpeeks hyvin tehny jonkun asian.” H2

”On tullu rohkeutta sanoa asioita ja olla rohkeasti omaa tai eri mieltä. Että ei silloin nuorena, jos rehtori sanoi, että meillä on nyt tämmönen kehitystyö, niin ei siitä viitsinyt kieltäytyä.” H1

6.1.4 Työyhteisö

Opettajista kollegat ovat työssä jaksamista edistävä voimavara, jos kollega on valmis yhteistyöhön ja häneltä saa tukea, positiivista palautetta ja ideoita. Kollegojen välinen aika keskustelulle ja ajatuksien vaihtamiselle koetaan merkittävänä, varsinkin niissä tilanteissa, joissa opettajat kohtaavat haasteita. Tutkittavat kertovat, että he keskustelevat toisinaan lain rajoilla hankalista tilanteista tilanteisiin kuulumattomien osapuolien, kuten kollegan tai puolison, kanssa. Moni opettaja kokee

jäävänsä yksin vaikeiden asioiden kanssa, jos he eivät saa keskustelutukea haastaviin työtapauksiin. Kollegan tuki on tärkeä voimavara vaikean tilanteen tullen. Lisäksi opettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön voimavarana. Jos moniammatillinen yhteistyö toimii, sitä pidetään työssä jaksamista edistävänä tekijänä, jolloin esimerkiksi vastuuta jaetaan työntekijöiden kesken.

”Ja sitten sanoisin myös ne kollegat, joille on laittomasti omista työasioista voinut puhua. Se, että pääsee jakamaan sitä omaa taakkaa sieltä harteilta.” H1

”Säästää omia voimia se, että voi kollegan kanssa vaihtaa ideoita ja materiaaleja, tehdä yhteisjuttuja, ja sitten se antaa itelle ehkä sellasta innostusta.” H3

”...sit moniammatillista yhteistyötä, et se auttaa paljon, et mä voin vaikka erityisopettajalta kysyä matikkajuttuja ja voidaan tehdä yhteistyötä ja sit on koulupsykologi ja tämmöset, et ne on väylät mistä saa sitä tietoo, mistä itellä ei oo.” H2

Opettajat puhuvat koulun ilmapiirin merkityksestä työssä jaksamisessa. Kaikkia kannustava, avoin ja osallistuva toimintakulttuuri koetaan voimavarana. Koulun ilmapiiri on voimavaroja lisäävä tekijä, jos opettajat uskaltavat kertoa mielipiteensä, kenenkään selän takana ei puhuta pahaa ja kaikki toimivat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

”Täällä on niin kun hyvä ilmapiiri ja uskaltaa kysyä – ja toisaalta uskaltaa myös olla eri mieltä.” H2

”Ja sitten onhan meillä niin kun hyvä ja pieni työyhteisö - - Että meillä on tämä toimintakulttuuri tässä niin kun tosi onnistunut ja hyvä ja henkilökemiat toimii ja kaikki. ” H4

”Ylimalkaan mä en tykkää siitä yhtään, että puhutaan selän takana.” H6

6.1.5 Oppilasaines

Oppilasaines osoittautuu huomionarvoiseksi tekijäksi, kun haastateltavat kertovat jaksamisestaan ja voimavaroistaan. Lasten haasteet koetaan jaksamista laskevaksi, jos opettajalla ei ole käytössään riittäviä resursseja, eikä hänellä ole mahdollisuutta avustajiin tai erityisopettajan ammatilliseen tukeen. Toisaalta oppilasaines voi olla voimavara, jos oppilasaines ja opettajan ammatillinen osaaminen ovat tasapainossa tai opettaja on pitkään oppilaiden kanssa töitä tehtyään saanut luokan toimimaan. Näissä tilanteissa tutkittavat kokevat oppilaiden kanssa työskentelyn palkitsevana ja innostavana.

”...että miten mää saan sen paletin toimii, et ne [yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaat] on mulla kaikki, et ne on kaikki mun vastuulla niitten oppiminen ja

sit tuntuu, että ei saa niitä... et ei saa tukee. - - Me kaikki tietään, et se oon minä se tehostettu tuki, ei kukaan muu anna sitä, kun se luokanopettaja antaa sen tehostetun tuen.” H6

”Tällä hetkellä voin myös sanoo toiseks tärkeeks voimavaraks sen, että mulla on tosi kiva luokka.” H3

”Mutta ne on aivan ihania ne hetket, jos huomaa, että mää hoidin tän jutun tosi hyvin. Tai jonkun oppilaan kanssa on oikeesti onnistunut.” H2

Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden vanhemmat vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen joko negatiivisesti tai positiivisesti. Yhteistyökykyiset vanhemmat tukevat opettajan työssä jaksamista, mutta haasteelliset vanhemmat vievät voimavaroja.

”Tai sit, jos vanhemmilta tulee sellasta epäasiallista kritiikkiä, kun mä lähtökohtasesti teen heidän lastensa eteen aika paljon. Et aikuiset ihmiset, niin yllättävän moni ei osaa kirjottaa - - Niin joskus ne ei välttämättä tajua, miten vihasia niiden viestit on, jos niistä puuttuu välimerkit tai käytetään pelkkiä huutomerkkejä.” H2

”Samoin, kun ne vanhemmat, joiden vaatimukset on mahdottomia, niin ne vaikuttaa siihen työssä jaksamiseen.” H1

6.1.6 Johtaminen

Opettajat korostavat puheissaan johtamista osana työssä jaksamista. Johtamisella he tarkoittavat esimiestä, esimiehen asemaa ja hänen aikaansa alaisilleen. Opettajista esimiehen tuki on merkittävä tekijä opettajien jaksamisessa. Esimiehen tukeen vaikuttavat muun muassa esimiehen alaisten määrä ja esimiehen antama aika alaisilleen.

”...esimiehen tuki ja aika on tosi tärkeä asia jaksamisen kannalta, ja se, että jos aatellaan esimieskoulutusta, niin varmasti ideaali alaisen määrä ois seitsemästä kahteentoista - - niin meillä monessa koulussa saattaa rehtorilla olla yli neljäkymmentä alaista. Ja on ihan selvää, että sen rehtorin aika yksittäisen opettajan asioihin on ihan minimaalisen pieni - -” H1

”Hyvä esimies, joka on siinä arjen työssä tukena ja opettajien puolella.” H2

6.2 Työnkuvaan liittyvät taidot voimavarana

Haastateltavat kokevat, että opettajan ammattiin kuuluu työnkuvaan liittyviä taitoja, joiden hallitseminen edistää opettajien työssä jaksamista. Näitä taitoja ovat opettajien selviytymiskeinot, reflektiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset taidot sekä priorisointi- ja päätöksentekotaidot. Opettajien

kokemusten mukaan koettu ammatillinen pätevyys edistää työssä jaksamista. Ammatillista pätevyyttä voi kehittää kouluttautumalla ja kehittämällä työnkuvaan liittyviä taitoja. Myös työkokemus lisää koettua pätevyyttä. Tutkittavista on tärkeää, että opettajilla on taito erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan.

6.2.1 Selviytymiskeinot

Tutkittavien kokemusten mukaan opettajilla täytyy olla taitoja selviytyä vaihtelevista tilanteista. Opettajat käyttävät sekä ongelmasuuntautuneita että tunnesuuntautuneita selviytymiskeinoja (Lazarus & Folkman 1984). He haluavat ratkaista stressiä aiheuttavat tilanteet mahdollisimman nopeasti. Opettajat pyrkivät purkamaan ja käsittelemään ongelmatilanteet heti. Kukaan opettajista ei välttele ongelmien ratkaisua. Haastateltavien mielestä opettajien pitää myös pystyä sietämään keskeneräisyyttä työssään ja itsessään.

”Mä oon joskus aika halki poikki pinoon siinäkin aisassa että... yritän selvittää. Mä aattelen, että mitä enemmän saa selvitettyä, niin se helpottaa [tulevaisuutta]...”
H6

”Ja että sun panos riittää.” H3

Opettajat pyrkivät purkamaan ja käsittelemään haastavat tilanteet mieluiten puolison tai kollegan tuen avulla. Tutkittavien mielestä kollegan tai puolison tuki on merkittävä apu työssä jaksamisessa. Opettajat yrittävät lievittää haastavien tilanteiden aiheuttamia epämiellyttäviä tunteita keskustelemalla. Haastavien tilanteiden käsittely vaatii kuitenkin oma-aloitteisuutta ja rohkeutta pyytää apua. Haastavien tilanteiden käsittelyssä on olennaista, että opettajat pystyvät erottamaan opettajan roolinsa yksityishenkilön roolistaan.

”...et ei joudu tavallaan yksin. Et se ekana tulee mieleen, et pyydä kollegalta apua, että useemmiten hoidetaan yhdessä sitten haastavat tilanteet.” H4

”Että sitten siitä vaan, että kun tarpeeksi käsittellee sekä tunteilla että puhuu siitä ja pääsee sen yli. Niin kyllä se kuule niillä mennee ohi.” H5

6.2.2 Reflektiiviset taidot

Opettajista on tärkeää, että opettajat osaavat tunnistaa voimavaroja ja jaksamisensa rajat. Kyky reflektoida itseään ja toimintaansa suhteessa jaksamiseensa lisää tutkittavien mielestä opettajien

voimavaroja. Työssä jaksamista edistää se, että opettajat pystyvät tunnistamaan heikkoutensa ja vahvuutensa. Opettajista täydellisyyden tavoittelu on jaksamisen kannalta turhaa, sillä opettajan työssä ei voi koskaan olla valmis ja aina riittää uutta opittavaa. Tutkittavat puhuvat työn jatkuvasti lisääntyvistä vaatimuksista (kuten paperityöstä) opettajan tärkeimmän tehtävän eli opettamisen rinnalla, mikä rasittaa ja vie opettajien voimavaroja.

”Jos tietää [että tilanne liian haastava], niin haet sitä apua. Et ymmärtää sen opettajan ammatin rajat, että mikä tehtävä on, et mikä mun tarkoitus olis tässä hommassa.” H6

Haastateltavista kyky tunnistaa rajansa lisää merkittävästi työssä jaksamista. Opettajan täytyy osata vetää raja työnsä ja vapaa-aikansa välille. Hänen tulee pystyä tunnistamaan tilanteet, missä hänen oma osaamisensa päättyy ja mitkä ovat jonkun muun ammattiosaamiseen kuuluvaa aluetta. Rajojen tunnistamiseen liittyy myös opettajan kyky olla itselleen armollinen.

”Se, että opettaja osaa olla armollinen itselleen.” H1

”...se rajaaminen ja ymmärtäminen, että mikä on mun tontti ja mikä sit jonkun muun tontti, esimerkiksi koulupsykologin tai kuraattorin tai perhetyöntekijän tai muun...” H2

6.2.3 Emotionaaliset taidot

Opettajien kokemusten mukaan luokanopettajilta vaaditaan emotionaalisia taitoja. Emotionaaliset taidot auttavat opettajia tunnistamaan erilaisia tunteita itsessään ja toisissa, ilmaisemaan tunteitaan, asettumaan toisen asemaan ja tuntemaan vastuunsa ammatissaan. Opettajien tulee osata kohdata ja käsitellä vastaan tulevia tunteita. Tunteet voivat olla opettajien omia tai vaihtoehtoisesti oppilaiden tai vanhempien tunteita.

”Siis, mitä itse sanoo ja tekee, niin pitää olla harkittu ja ei voi ikinä olla – tai päästää niitä omia tunteita sillain valloilleen.” H2

”Ja sitten se, et pystyy jossain määrin ehkä samaistuu toisten... että kun perheitä ajattelee, kun niillä on monenlaisia ongelmiakin voi olla – tai ainakin mielipiteitä, jos ei niitä kaikkia kutsu ongelmiksi... Mutta että ymmärtää ne.” H6

6.2.4 Sosiaaliset taidot

Tutkittavien mukaan opettajien täytyy olla jonkinasteisesti sosiaalisesti taitavia pärjätäkseen opettajan ammatissa. Opetus- ja kasvatustilanteet ovat sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja vaativia

tilanteita. Sosiaaliset opettajat jaksavat touhuta ja puuhastella erilaisten asioiden parissa ja oppilaidensa kanssa. Sosiaaliset taidot helpottavat kanssakäymistä oppilaiden ja vanhempien kanssa. Sosiaaliset opettajat eivät koe sosiaalisia tilanteita liian kuormittavina tekijöinä.

”Mutta sun pitää tulla ihmisten kanssa kuitenkin toimeen. Et sun täytyy tulla 24:n perheenkin kanssa toimeen.” H6

”Sit mä tykään semmosesta touhuamisesta ja tehä kaikenlaista. Et tässä sitä touhuamista saa tehdä, et ei ehdi vassaankaan, kun vasta puolen päivän aikaan.” H2

6.2.5 Priorisointi- ja päätöksentekotaidot

Haastateltavien kokemusten mukaan opettajilla täytyy olla hyvät ratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä kyky organisoida ja priorisoida, sillä opettajan työ vaatii jatkuvien päätösten tekemistä ja priorisointia. Liika jahkailu saattaa hidastaa työn etenemistä ja vaikuttaa jaksamiseen negatiivisesti.

”Mä en oon niin kun semmonen loputtomiin jahkailija, niin se mun mielestä toimii tässä, kun niitä päätöksiä pitää tehdä päivittäin tosi paljon koko ajan. - - ja sitten myös jättää joitain asioita pois. Vähän niin kun priorisoi.” H2

”Ja sit jos sulla on niinkö semmonen taju, että osaat organisoia ja tämän kaiken, niin kyllä se varmaan on myös sellanen tärkeä – tosi tärkeä juttu.” H4

6.2.6 Pätevyyden tunne

Opettajista kokemukset pätevyydestä työssä edistävät työssä jaksamista. Pätevyyden tunne koostuu opettajien kokemuksista alansa asiantuntijoina ja työn hallinnasta.

”...omasta itsestä lähteviä voimavaratekijöitä on se, että tuntee hallitsevansa sen työn.” H1

”Ja semmonen luottamus, että opettajat ossaa tehdä ja tietää. Ja tuntee lapset ja ossaa niin ku niitten parhaaksi toimia - -” H4

”Et jos mä tunnen olevani pätevä työssäni, et mä hallitsen sen kaiken - -” H6

Pätevyyteen liittyy kyky rajata omaa työtään niin, ettei työstä tule voimavaroja syövä tekijä. Pätevyyttä on myös itsensä kehittäminen ammatillisesti.

”Pitäsi niin kun osata vetää se raja tavallaan niin kun, minkä verran tekee töitä - -” H5

”Ja kaikki nää uudistukset, mitä on... niin no mää ite tietysti teen sitä, että nytkin opiskelen taas.” H6

Opettajat korostavat ryhmänhallintataitoja osana pätevyyttä ja jaksamista. Ryhmänhallintataidot tuntuvat opettajista vaikuttavan suoraan jaksamiseen.

”Noi ryhmänhallintataidot. Ilman sitä ei oikein pärjää välttämättä.” H1

”...työrauha-asiaan, mikä vaikuttaa sit työssä jaksamiseen toki.” H5

”...luokkahenkee vähän parannettua tai työrauhaa parannettua. Et se vaikuttaa heti siihen omaan päivittäiseen työhön, et se helpottaa.” H2

6.2.7 Kyky erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan

Haastateltavista merkittävä työssä jaksamista edistävä tekijä on se, että opettaja tunnistaa roolinsa työssään opettajana ja vapaa-ajallaan yksityishenkilönä. Opettajan täytyy osata ottaa etäisyyttä työhönsä. Työrooli ei saa määritellä liikaa opettajan kuvaa itsestään yksilönä. Etenkin opettajan kohdatessa haastavia työtilanteita. Työn rajaaminen auttaa myös vapaa-ajan palautumisessa, kun opettaja pystyy irrottautumaan töistään vapaa-ajallaan.

”Pitäisi niin kun osata vetää se raja tavallaan niin kun, minkä verran tekee töitä...” H5

”Että yrittää ymmärtää, että tää on vaan työasia, että ei oo niin vakavaa, ja vähän niin kun ulkoistaa itsensä siitä [haastavasta] asiasta.” H3

6.3 Opettajan yksilölliset voimavarat

Opettajien voimavaroista löytyy tekijöitä, jotka liittyvät yksilöllisiin ominaisuuksiin ja yksilön kykyyn jaksaa työssään. Tutkittavien kokemusten mukaan opettajat jaksavat työssään, jos heillä on tarpeeksi keinoja palautua työstään. Läheisillä on myös tärkeä merkitys työssä jaksamisessa. Läheiset tukevat opettajia haastavissa tilanteissa, ja läheiset tuovat opettajien elämiin merkityksellisyyttä.

Persoonallisuuden taipumuksista optimistisuus lisää opettajien kokemaa työssä jaksamista. Persoonallisuuden piirteen ekstro- tai introverttisyys ei vaikuta merkittävästi työssä jaksamiseen. Molemmista piirteistä löytyy hyvät ja huonot puolensa työssä jaksamisen kannalta. Lisäksi opettajien kyvyt huolehtia terveydestään ja luontainen rakkaus lapsia kohtaan lisäävät työssä jaksamista.

6.3.1 Kyky palautua työstä

Kyky palautua työstä on merkittävä voimavara. Opettajille palautumisessa on tärkeintä irrottautua henkisesti työstään. Palautuminen on opettajille ”akkujen lataamista” eli omien voimavarojen lisäämistä, jolloin töissä mahdollisesti kuluneet voimavarat hankitaan takaisin. Opettajat palautuvat työstään aktiivisen toiminnan avulla, kuten liikkumalla, ulkoilemalla ja harrastamalla, toisin sanoen mielekkäällä tekemisellä. Aktiivista toimintaa tehdään sekä yksin että perheen tai ystävien kanssa.

”Ja mä tykkään olla ulkona ja luonnossa ja virkistyn siitä kovasti. - - Ja totta kai on myös nää ystävät, vapaa-aika ja muutenkin sit mä käyn paljon teatterissa ja konserteissa. Eli mä myös tietoisesti niin kun hakeudun vapaa-ajalla sellaisiin asioihin, mitä mä tykkään tehdä, niin siitä saa tavallaan voimaa sit siihen työhön.” H3

”...mie oon aina siinä hetkesä ja elän niin ko sen hetken. - - En mie niin kojossittele. -- Jos suunnittelen työtä, niin suunnittelen sen tosissaan. Mutta sitten työn ulkopuolella, mitä touhuan, niin sit mie oon siinä tosissaan.” H4

”Meiän perheellä on ollu kauheesti niin ku tämmönen kuntoilu mielessä aika voimakkaasti. - - et perheen kanssa semmosia yhteisiä harrastuksia. ” H6

Osa tutkittavista kokee palautumisen keinona ja voimavarojen lisäämisen keinona pienet itselle otetut hetket arjessa. Opettajat kaipaavat välillä hiljaisia ja rentouttavia hetkiä tasapainottaakseen sosiaalisen ammatinsa tuomaa kuormitusta ja perhe-elämänsä kiireisyyttä. Yksi opettaja puhuu myös stressitasojen laskemisesta, joka voidaan kääntäen nähdä voimavarojen lisäämisen keinona. Kaikille opettajille ”oma aika” ei tunnu yhtä merkitykselliseltä. Yksi opettaja luokittelee itsensä ekstrovertiksi ja kuvailee latautuvansa sosiaalisissa tilanteissa. Toinen opettaja taas kokee olevansa enemmän introvertti. Tässä voidaan nähdä opettajien yksilölliset eroavaisuudet.

”...mut aina semmoset omat yksinäiset hetket silloin tällön, niin ne aina piristää. Et käy kahvilassa yksin tai kirjastossa. - - kun tää on niin sosiaalista tää työ ja sitten on aika sosiaalista siellä kotona sen lapsen kaa, niin sitten, kun pääsee välillä jonnekin, niin siitä saa sellasta voimaa.” H2

”Oon käynyt kiropraktikolla ja sitä kautta pyrkinyt siihen stressitasojen laskuun.” H1

”...mä oon ihan tosi semmonen ekstrovertti luonne, niin mä luulen, et se on ehkä mulle ollu semmonen yks niin kun tekijä, et mikä on auttanu jaksamaan, kun mä en yhtään kuormitu siitä, et on paljon koko ajan ihmisiä ympärillä.” H5

Haastateltavista vapaa-ajan täytyy tuntua jollakin tasolla merkitykselliseltä. Opettajan pitää myös pystyä irrottautumaan työstään. Kun opettaja kokee vapaa-aikansa palauttavana, se lisää työssä jaksamista.

”...totta kai sitä sitten myös lasten kautta elää niitten omaa vaihetta. - - niin tavallaan se antaa tähän elämään sellasta toisenlaista sisältöä. Se ei oo pelkkä se työ, vaan tää tärkeä perhe.” H3

”...kyllä se auttaa ylimalkaan jaksamaan, kun on sellasta merkityksellistä.” H6

6.3.2 Läheiset

Tutkittavista opettajilla pitää olla mahdollisuus päästä puhumaan jollekin läheiselle heidän mieltään painavista asioista. Opettajat keskustelevat haastavista työasioista vaitiolovelvollisuuden puitteissa puolison tai joskus ystävien kesken. Toisinaan keskustelut voivat liikkua opettajien sanojen mukaan ”lain rajoilla”. Läheisiltä opettajat saavat ennen kaikkea tukea haastaviin työtilanteisiin. Tuen lisäksi läheisten kanssa vietetty aika tuo elämään sisältöä ja merkityksellisyyttä. Toisinaan läheiset auttavat irrottautumaan työasioista ja saavat ajatukset muualle, mikä lisää voimavaroja.

”...aviomies, joka on ollut suurena tukena.” H1

”No perhe tietenkin ja ystävät ja harrastukset...” H5

”Ystävien kanssa vietetty aika on aina vähän niin kun laittais rahaa pankkiin. - - Et onneks nämä ystävät ei oo opettajia, et ei tuu puhuttua töistä. On sit toki myös näitä opettajakokoontumisia.” H3

Opettajat kokevat perheensä arvokkaana tekijänä työssä jaksamisessa. Perhe tuo elämään merkityksellisyyttä. Varsinkin omat lapset ja lapsenlapset antavat opettajille voimavaroja työn ulkopuolella. Perheen kanssa touhutaan ja vietetään aikaa mahdollisimman paljon.

”Että se [lapsi] on ihan voimavara, joka tuo onnea ja iloa ja rakkautta myös päiviin...” H2

”...ittestäni voin siiten paremmin sanoo, että kyllähän aika paljon se [on voimavara], että on perhe.” H6

6.3.3 Optimistisuus

Haastateltavista opettajan asenne ja suhtautuminen työhönsä ovat huomattavia jaksamista edistäviä tekijöitä. Eniten vastauksissa korostuu optimistisuus persoonallisuuden taipumuksena. Lisäksi

huumorintaju, innokkuus, avoimuus ja aitous ovat ominaisuuksia, jotka tukevat opettajan työssä jaksamista. Haastateltavista monenlaiset yksilöt voivat työskennellä opettajan ammatissa, mutta yllämainitut ominaisuudet koettiin jaksamista lisäävinä tekijöinä.

”Se innostuneisuus. Että, jos sä et tykkää tästä, mitä sä teet, niin ei tätä työtä jaksata tehdä. - - Varmasti ainakin tällainen optimismi ja positiivinen suhtautuminen ylipäättään, niin on varmasti semmonen voimavara, mikä tässä työssä auttaa.” H3

”...et on semmonen positiivinen, et saa semmosen positiivisen ilmapiirin sinne, niin sehän lähtee kyllä opettajasta. Ja huomaa hyvän ja kannustaa ja kaikkea... Niin silloin ne lapsetkin on tosi hyvin: käyttäytyy ja yrittää parhaansa. Ja sehän taas auttaa sitä jaksamista.” H4

”Et jos sulla on huumorintajua, niin se koulutushan ei sitä sulle anna. - - Monesti saattais laukasta sen [haastavan] tilanteen paremmin, kun osais sanoo siihen jotain huvittavaa, kun että on vihanen.” H6

6.3.4 Ekstro- ja introverttisyys

Osittain ristiriitaisia ajatuksia nousee tutkittavien kokemuksista opettajan ekstro- tai introverttisyydestä persoonallisuuden piirteenä. Haastateltavat ovat sitä mieltä, että monenlaiset yksilöt sopivat opettajan ammattiin, mutta tietyt piirteet voivat edistää työssä jaksamista.

Opettajien kokemusten mukaan tietynlainen aktiivisuus ja avoimuus, eli ekstroverttisyys, tukee työssä jaksamista. Yksi opettaja luokittelee itsensä ekstrovertiksi. Hänen mielestään ekstrovertti opettaja jaksaa mahdollisesti paremmin työssään, sillä ekstrovertti latautuu seurassa, kun taas introvertti kuormittuu. Kaksi muuta haastateltavaa taipuvat enemmän introverttisyyteen. He kokevat tarvitsevänsä välillä yksinäisen hetken ”ladatakseen akkujaan” työpäivän jälkeen. Molempien opettajien mukaan heille riittää pienikin hetki yksin. Sen jälkeen he ovat taas valmiita sosiaalisiin tilanteisiin. Toinen näistä opettajista luokittelee itsensä introvertiksi. Hänen kokemuksensa mukaan introverttisyys ei ole vaikuttanut hänen työssä jaksamiseensa.

”...niin varmaan niin kun on kuormittavampaa olla introvertti opettaja kuin ekstrovertti. Kun kuitenkin ekstrovertti latautuu seurassa ja introvertti tarvii sitten niin kun hiljaisen latautumishetken. Luulen, että tota, kun mä oon ite tehny joskus näitä testejä, niin mä oon ihan tosi semmonen ekstrovertti luonne, niin mä luulen, että se on ehkä mulle ollu semmonen yks niin kun tekijä, et mikä on auttanut jaksamaan...” H5

”...kun meitä on niin monenlaisia ihmisiä. - - Et vaikka joku on tällanen tarkka, niin sekin voi ihan hyvin jaksaa, se vaan tekee eri lailla. - - Et mä ajattelen, että mä oon aika introvertti.” H6

6.3.5 Terveystila

Tutkittavat kokevat, että terveydentilalla on vaikutusta työssä jaksamiseen. Opettajien puheissa korostuu lähinnä hyvä fyysinen terveys, joka auttaa jaksamaan työssä ja pitää yllä toimintakykyä. Opettajien mielestä on tärkeää, että opettajat pitävät itse huolta fyysisestä terveydestään kuntoilemalla ja syömällä terveellisesti.

”...että kuinka terveeks mä tunnen itteni. Et siihenkin voi jonkun verran ite vaikuttaa. - -Et, jos on hyväkuntoinen.” H6

”Sit tietysti nää uni, ruoka, liikunta...” H2

6.3.6 Lapsirakkaus

Opettajat puhuvat aidosta rakkaudesta lapsia kohtaan. Heidän mielestään opettajan työtä ei kannata tehdä rahan takia, vaan opettajan täytyy aidosti pitää lapsista ja ajatella lasten parasta. Haastateltavien mielestä opettajan ammattiin ei kannata lähteä, jos ei pidä lapista, sillä tulevaisuudessa siitä ei ole hyötyä kellekään osapuolelle. Toisaalta haastateltavat kokevat, ettei opettajan ammatista voi saada tarpeeksi itselleen sen ammatillisessa mielessä, jos opettaja ei koe aitoa rakkautta lapsia kohtaan.

”Et ne [lapset] on niin kun se syy, et miks teen tätä - - Että se on varmaan niin kun se tärkein, että niistä oikeasti tykkää hulluna.” H4

”Totta kai ne on hauskoja ne lapset. - - Ja nähä sitä oppimista ja niiden innokkuutta.” H5

”Jos et sä tykkää ihmisten kanssa ylimalkaan tehdä [töitä] – puhumattakaan lapsista. - - Että mä niin kun ihan oikeasti ajattelen niitten lasten parasta.” H6

7 POHDINTA

Pohdinnan ensimmäisessä yläluvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia. Tarkastelen tuloksia opettajista riippumattomien voimavarojen, työn ja työn piirteisiin liittyvien taitojen ja yksilöllisyyden näkökulmista. Vertaan saamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Pyrin tarkastelemaan tuloksia yhteiskunnallisten rakenteiden ja ideologioiden näkökulmista. Pohdin, mitkä tekijät voivat vaikuttaa opettajien kokemiin voimavaroihin ja opettajien työssä jaksamiseen. Pohdin myös, miten opettajien työssä jaksamista voidaan edistää sekä yksilön (opettaja itse) että yhteiskunnan tasolla. Lisäksi tarkastelen yksilöllisyyden ilmenemistä voimavaroissa ja työssä jaksamisessa.

Toisessa yläluvussa pohdin tulosten merkitystä opettajien, koulutuksen ja yhteiskunnan kautta. Kolmannessa yläluvussa arvioin tutkielmani luotettavuutta erityisesti validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista. Tarkastelen tutkielmani eettisyyttä tutkimuksen toteutuksen, raportoinnin ja eettisten käytäntöjen suhteen neljännessä yläluvussa. Viidennessä yläluvussa kerron kehitysehdotukseni tutkielmalleni. Lopuksi kokoan johtopäätökseni tulosten ja päätelmieni pohjalta sekä esittelen jatkotutkimusehdotukseni.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkielman tulokset heijastelevat tämän hetken yhteiskunnallisia muutoksia ja ajan kuvaa. Kiire, tulostavoitteet, sopeutuminen ja selviytyminen näyttelevät suurta roolia opettajien vastauksissa. Taloudelliset ja poliittiset päätökset sekä digitalisaatio näkyvät opettajien työssä käytännön tasolla, kuten resurssien leikkaamisena, digiloikkana, ajan hermoilla pysymisenä ja työmäärän lisääntymisenä (ks. myös Pahkin 2007, 7–9; Huhtanen 2007, 16–18). Mitä paremmin opettajat kokevat hallitsevansa työnsä, sitä paremmin he jaksavat työssään. Todennäköisesti juuri työssä koettu pätevyyden tunne helpottaa työn rajaamista, tavoitteisiin pääsyä ja haastavien työtehtävien kohtaamista.

Tämän tutkielman tulokset mukailevat pääsääntöisesti aikaisempia tutkimuksia. Kuten Hakasen (2009), Bakkerin ym. (2005) ja Bakkerin ym. (2007) tutkimuksissa sekä Onnismaan (2010) katsauksessa, myös tässä tutkielmassa työhön liittyvät voimavarat näyttävät ikään kuin puskuroivan

työn vaatimuksia vastaan. Voimavarojen merkitys korostuu haastavissa työtilanteissa. Riittävät voimavarat vaikuttavat positiivisesti opettajien kokemaan työn imuun ja motivaatioon. Vaikka opettajat kokevat työn ajoittain kuormittavana, työn koetaan kuitenkin sisältävän enemmän positiivisia puolia, mikä edistää työssä jaksamista ja jatkamista.

Tutkielman tulokset osoittavat, että opettajilla on heistä itsestään riippumattomia voimavaroja, joihin opettajat eivät voi itse suoraan vaikuttaa. Näillä voimavaroilla voidaan kuitenkin edistää opettajien työssä jaksamista. Opettajista riippumattomia voimavaroja ovat työhön liittyvät resurssit, työyhteisö, johtaminen ja oppilasaines. Tämän tutkielman perusteella näyttää, että luokanopettajilta löytyy myös työn piirteisiin liittyviä taitoja, joita kehittämällä he voivat itse edistää omaa työssä jaksamistaan. Näitä taitoja ovat selviytymiskeinot, emotionaaliset, sosiaaliset ja reflektiotaidot sekä priorisointi- ja päätöksentekotaidot. Työn piirteisiin liittyvät taidot kehittyvät myös työkokemuksen mukana. Työn piirteisiin liittyvät taidot ja työkokemus voivat yhdessä lisätä opettajien kokemuksia pätevyydestä, mikä heijastuu taas työssä jaksamiseen positiivisesti. Opettajat kokevat, että pätevyyden tunne on merkittävä työssä jaksamista edistävä tekijä.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että yksilöllisyys vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. Ne opettajat, joilla on kyky palautua ja irrottautua työstään, jotka pitävät työn ulkopuolista elämäänsä ja työtään merkityksellisenä, jotka pitävät huolta terveydestään ja jotka suhtautuvat optimistisesti työhönsä ja tulevaisuuteensa, jaksavat työssään. Lisäksi ne opettajat, jotka tuntevat luontaisesti rakkautta lapsiin ja lasten kanssa työskentelyyn, kokevat jaksavansa työssään paremmin kuin lapsista vähemmän välittävät opettajat.

7.1.1 Opettajasta riippumattomat voimavarat

Tuloksista käy ilmi, että opettajilla on työssä jaksamista edistäviä voimavaroja, jotka ovat heistä itsestään riippumattomia. Kyseiset voimavarat edistävät opettajien työssä jaksamista, mutta he eivät voi näihin itse suoraan vaikuttaa. Tällaisia opettajista riippumattomia voimavaroja ovat riittävät työn järjestämistä koskevat ja työhyvinvointia tukevat resurssit, toimiva työyhteisö, tukea antava johtaminen ja opettajan ammattitaitoa vastaava oppilasaines.

Opettajan työnkuva on muuttunut sekä opettajan vastuualueet ja velvollisuudet ovat lisääntyneet viimeisen vuosikymmenen aikana (Huhtanen 2007, 16–18). Työnkuvaan liittyvät tehtävät ovat täysin opettajan vallan ulottumattomissa, jolloin opettajan on selviydyttävä hänen työnkuvaansa määräytyistä tehtävistä jopa jaksamisensa uhalla. Pahkin ym. (2007, 10–11) toteavat, että opettajaa kohtaan asetetut rooliodotukset ovat muuttuneet moninaisemmiksi. Heidän

tutkimuksessaan kolmannes vastaajista koki, että joutui suorittamaan työssään tehtäviä, jotka eivät heidän mielestään kuuluneet opettajan työhön tai toimenkuvaan.

Tutkielmani vastaukset ovat linjassa Pahkinin ym. (2007) tutkimuksen kanssa. Opettajat kokevat, että työssä jaksaminen helpottuisi, jos heidän ei tarvitsisi kärjistetysti sanottuna hoitaa lääkärin, seurakuntapastorin ja psykologin virkaa opetustyönsä ohessa. Työnkuvan selkeyttäminen helpottaisi todennäköisesti työn suunnittelua ja toteutusta. Toisaalta selkeä työnkuva voi auttaa opettajia rajaamaan työtään vastuun ja velvollisuuksien suhteen. Kun opettajat tietävät vastuualueensa, he eivät kuormita itseään ylimääräisellä työllä, mikä helpottaa työssä jaksamista. Webbin ym. (2004, 44) tutkimuksessa opettajien työn intensiivisyyden kasvaminen oli ylivoimaisesti suurin syy motivaation heikkenemiseen ja työmoraaalin rappeutumiseen. Työroolin ja tavoitteiden selkeys mainitaan myös Hakasen (2011, 55) työn ja työyhteisön voimavaratekijöissä työn järjestelyä koskevin voimavaroina.

Loputon jaksamisen kulttuuri leimaa vahvasti tämän hetken länsimaalaista ajattelutapaa, mikä heijastuu myös työelämään. Uusliberaalin ajan koulutuseetoksen perustana on kilpailukyvyyn edistäminen. Globaali talouden eetos on kietoutunut koulutuspolitiikkaan, mikä normalisoi sekä työelämässä että koulutuksessa vallitsevan päämääräajattelun. (Värri 2018, 51.) Tähän päämääräajatteluun sisältyy ajatus jatkuvasta kehitymisestä, oppimisesta ja jaksamisesta, jotka kuvaavat tämän päivän työelämän vaatimuksia.

Myös elinikäisen oppimisen käsitteeseen sisältyy koulutuspoliittisesti luotu ideologinen rakennelma (Värri 2018, 49). Elinikäisen oppimisen varjolla yksilöitä houkutellaan jatkuvaan oppimiseen, kehittymiseen ja korkeamman koulutuksen tavoittelemiseen. Toisin sanoen yksilön/työntekijän tulisi olla kilpailukykyinen. Työntekijän jaksamista kuormittavien yhteiskunnallisten rakenteiden oheen kehitetään erilaisia metodeja (kuten mindfulness, jossa korostetaan yksilön kykyä lisätä jaksamistaan), joilla yritetään osittain häivyttää yhteiskunnan ja sosialisoinnin vastuuta jaksamisen loputtomasta kierteestä. Värri (2018, 15–16) puhuu merkityshorisontista, jossa aikakauden keskeiset ihanteet ja periaatteet tiivistyvät yksilön identiteetin rakentumisen viitekehykseksi. Voidaan ajatella, että jaksamisen kulttuuri sulautuu osaksi yksilön identiteettiä, jolloin yksilön kokema vastuu omasta jaksamisestaan kasvaa ja yhteiskunnan vastuu rakenteiden pakottavasta vaikutuksesta häviää yksilön vastuun taakse. Lopulta se, joka ei enää jaksa, tipahtaa kilpailusta pois. Työntekijän vaihtoehtoina näyttävät olevan joko jaksamisen rajoilla sinnitteleminen tai uupuminen.

Haastateltavien mukaan riittävät resurssit lisäävät työssä jaksamista. Vaikka opettaja tuntisi itsensä päteväksi, puutteelliset resurssit voivat hankaloittaa työn tekemistä huomattavasti. Jos opettajalla on mahdollisuus riittäviin materiaaleihin, työnohjaukseen, avustajiin ja lisäkoulutukseen,

ne heijastuvat positiivisesti jaksamiseen. Lisäksi fyysisen työympäristön täytyy tukea työn tekemistä ja opetuksen järjestämistä. Esimerkiksi työnohjauksella voidaan parhaimmillaan lisätä työntekijän ammatillisia ja persoonallisia valmiuksia työtehtävää varten (Punkanen 2009, 7).

Tällä hetkellä valtio leikkaa tasaiseen tahtiin opetuksesta (ks. esim. OAJ 2019). Jos opettajilta viedään resursseja opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta, siitä voi aiheutua heille ylimääräistä taakkaa. Paineen alla opettajat repivät tarvittavat resurssit itsestään, mikä kuluttaa jatkuvasti heidän voimavarojaan. Lopulta opettajilla ole enää voimavaroja, mistä ammentaa. Kuten Richardsin (2012) tilannekatsauksesta käy ilmi, opettajien kokemaa stressiä on lisääntynyt koko ajan. Jos opettajat eivät tunne pääsevänsä stressikierteestä irti, heillä on riski uupua työssään.

Länsikallion ym. (2018) mukaan työssä jaksaminen on kiinni riittävästä resursseista. Rahoituksen lisäksi opetustyön organisointi ja mitoitus tulisivat olla kunnossa. (Länsikallio ym. 2018.) Tämän hetkinen lähikouluperiaate haastaa sekä uusia että pitkään työelämässä olleita opettajia. Huolen alla ovat opettajien riittävä ammattitaito, resurssit ja inkluusioperiaatteen toteutuminen käytännössä (ks. esim. Tolkki 2019). Opettajat pohtivat tätä ristiriitaa haastatteluissa; Koulutukselta ja opetukselta leikataan jatkuvasti, mutta samaan aikaan opettajien työnkuva laajenee. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajien tulisi entistä pienemmillä resursseilla päästä vähintään samoihin lopputuloksiin kuin aiemmin. Se vie todennäköisesti voimavaroja ja aiheuttaa ylimääräistä stressiä. Jatkuvasti kasautuva stressi voi lopulta johtaa loppuunpalamiseen (ks. esim. Richards 2012). Tällöin voidaan olettaa, etteivät työn voimavarat ja vaatimukset ole tasapainossa, sillä riittävät voimavarat helpottavat opettajien selviytymistä työn vaatimuksista sekä auttavat opetus- ja kasvatustyön tavoitteiden saavuttamisessa (Hakanen 2011; Schaufeli & Bakker 2004; Hakanen 2004). Riittäväillä resursseilla pystyttäisiin lisäämään opettajien voimavaroja ja edistämään työssä jaksamista.

Opettajien kokemusten mukaan työpaikan kollegoilla, esimiehellä ja työyhteisön ilmapiirillä on tärkeä rooli työssä jaksamisessa. Kollegoiden ja esimiehen merkitys korostuu kuuntelemisessa ja työn tukemisessa. Samoin Pahkinen ym. (2007) sekä Ahon (2011) tutkimuksissa opettajat kokivat, että kuuntelu kollegan tai esimiehen osalta tai keskustelu heidän kanssaan helpotti työssä jaksamista. Opettajan työssä jaksamista tukee se, että opettaja pääsee puhumaan haastavista työasioista sellaisen henkilön kanssa, joka ymmärtää työtä ja siihen kuuluvia erityispiirteitä. Vaikka opettajan työ on varsin sosiaalista, ovat opetuksen järjestäminen, suunnittelu ja toteuttaminen yleensä opettajan oman harkinnan ja jaksamisen varassa. Samoin oppilaisiin ja vanhempiin liittyvät työtehtävät opettaja joutuu pohtimaan usein yksin. Kollegoiden ja esimiehen tuki tuo opettajalle todennäköisesti lisää varmuutta työn tekemiseen. Tällöin hän ei tunne tekevänsä työtään yksin, jolloin hänellä on aina taustallaan tuki haastavien tilanteiden varalle. Keskustelun kautta opettaja voi nähdä haastavat

tilanteet uusin silmin, ja keskustelu voi auttaa opettajaa löytämään haastaviin tilanteisiin uusia ratkaisuja.

Opettajien ohella peruskoulujen ja lukioiden rehtoreilta vaaditaan tänä päivänä yhä enemmän. Kiire ja odotukset näkyvät rehtoreiden ylikuormittuneisuutena. (Onnismaa 2010, 29–30, 32.) Rehtoreiden vähäinen aika opettajille voi heijastua opettajien jaksamiseen, kun he eivät saa tarvitsemaansa tukea työhönsä. Keskustelun puute johdon ja työntekijöiden välillä lisää todistettavasti työn kuluttavuutta, jolloin väsymys työssä lisääntyy (Vartiovaara 2000, 163–168). Hakasen (2004) tutkimuksessa esimiehen tutki vaikutti erityisesti opettajien ja muun henkilöstön kokemaan työn imuun. Samoin Pahkin ym. (2007, 15–17) osoittavat, että esimiehen myönteinen suhtautuminen, oikeudenmukainen johtaminen ja kollegoiden tuki edistävät työntekijöiden työkykyä. Upadyayan ym. (2016) tutkimuksessa palvelevalla johtamisella oli positiivinen yhteys työtä koskevaan ja yleiseen hyvinvointiin. Voidaan siis olettaa, että keskusteluyhteyden puuttuminen opettajien ja rehtoreiden välillä saattaa heikentää opettajien työssä jaksamista.

Kollegoitaan opettaja ei voi valita, mutta työyhteisön ilmapiiriin hän voi omalta osaltaan vaikuttaa. Haastateltavista työyhteisössä vallitsevalla ilmapiirillä on vaikutusta työssä jaksamiseen. Hyvä ilmapiiri tukee työssä jaksamista, sillä toimiva työyhteisö voi vähentää stressin tunnetta ja edistää työtyytyväisyyttä. Yhteisten tavoitteiden eteen työskentelevä yksikkö pääsee samaan lopputulokseen pienemmillä ponnistuksilla kuin toimimaton työyhteisö. (ks. esim. Aho 2011; Pahkin 2007.) Hyvä ilmapiiri voi lisätä opettajan innovatiivisuutta, kun hän uskaltaa esittää ajatuksiaan toisille. Hyvässä työilmapiirissä on todennäköisesti helpompi tarttua vaikeisiin asioihin rakentavasti. Vaikka opettaja voi itse toimia hyvää työilmapiiriä edistäen, rakentuvat hyvä työilmapiiri ja toimintakulttuuri lopulta kaikkien yhteisellä panostuksella. Avoin, rakentava ja yhteiset tavoitteet omaava työyhteisö toimii todennäköisesti kaikkien osapuolien hyväksi. Tällaisen toimintakulttuurin saavuttaminen on kiinni sekä työntekijöistä että työnantajista.

Tutkittavien kokemusten mukaan luokkakokojen kasvu, variaation kasvu oppilasaineksessa, oppilaiden keskittymiskyvyn puute ja kotien puutteellinen tuki laskevat työssä jaksamista. Heterogeenistä oppilasainesta voidaan pitää haasteena nykypäivän kouluissa ja opetuksessa. Kyse ei ole pelkästään oppilaslähtöisistä ongelmista, vaan oppilaiden käyttäytyminen heijastelee muun muassa nyky-yhteiskunnan tilaa, yksilöllisiä elämänhallinnan ongelmia ja perheiden ongelmia. (Huhtanen 2007, 12, 15.) Kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että pienistä opetusryhmistä saatavat hyödyt ovat suurempia kuin niistä aiheutuvat kustannukset (Kirjavainen, Pekkarinen & Uusitalo 2015, 52–53). Richardsin (2012) selvityksessä yksi opettajia eniten stressaavista tekijöistä oli luokkakoot. Webbin ym. (2004) tutkimuksessa oppilaiden huonon käytöksen lisääntyminen oli kolmanneksi yleisin syy jättää opettajan ammatti. Samoin Cancion ym. (2018) tutkimuksessa

oppilaiden huono käytös uuvutti opettajia. Koska opettajat eivät voi vaikuttaa luokkansa kokoon, haastateltavat toivoivatkin, että luokkakokoja pienennettäisiin varsinkin silloin, jos luokassa on useampi tehostetun tai erityisen tuen piiriin kuuluva oppilas.

Riittävät työkalut työn perusarjen pyörittämiseen näyttävät olevan huomionarvoisia voimavaroja. Miten opettajan voidaan olettaa jaksavan työssään, jos häneltä puuttuvat työn tekemiseen vaadittavat perustaidot, kuten erityisoppilaiden haasteiden kohtaamiseen vaadittava pätevyys. Webbin ym. (2004, 47) tutkimuksessa siirtyminen inklusioluokkien suuntaan koettiin opettajien keskuudessa ongelmallisena. Pitäisikö esimerkiksi opettajankoulutuksen vastata paremmin tuleviin työelämän haasteisiin ja työtehtäviin, kuten inklusioon? Kustannussyiden takia muun muassa opetusharjoitteluja on vähennetty entisestään. Opetusharjoittelujen vähentäminen voi heijastua tulevaisuudessa uusien opettajien käytännön osaamiseen, kun he siirtyvät opinoistaan työelämään. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 48–49; Onnismaa 2010, 56).

Karkeasti voidaan todeta, että työuraansa aloittelevan opettajan tulisi osata sellaisia taitoja, jotka voidaan saavuttaa vain työkokemuksen kautta (Jokinen & Sarja 2006, 187; Kujansivu 2004, 132). Tämä totuus lohkaisee kuilun opettajankoulutuksen ja työelämän välille. Tähän haasteeseen voitaisiin vastata esimerkiksi opettajien riittävällä perehdyttämisellä, jolla on tärkeä merkitys varsinkin opettajien työurien aluissa. Suomesta kuitenkin puuttuu säädöksiin pohjautuva perehdytysjärjestelmä, ja 30 prosenttia opettajista on jäänyt vaille perehdytystä. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 29–37.) Todennäköisesti vaillinaisen perehdyttäminen haastaa ainakin uusien opettajien työstä selviytymistä. Panostaminen perustyön tekemisen valmiuksiin näyttäisi edistävän tämän tutkielman mukaan opettajien työssä jaksamista.

Opettajan työssä jaksaminen on siis osittain kiinni opettajasta itsestään riippumattomista voimavaroista. Tällaiset voimavarat liittyvät pääasiassa yhteiskunnan rakenteellisiin kysymyksiin sekä yhteiskunnallisiin päätöksiin ja yhteiskunnassa vallitseviin ideologioihin. Jos opettajasta riippumattomat voimavarat ovat kunnossa, niillä on positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Jos taas opettajasta riippumattomat voimavarat kuormittavat häntä jatkuvasti, ne voivat johtaa uupumiseen. Koska opettajasta riippumattomat voimavarat ovat opettajan ulottumattomissa, on tärkeää, että opettajalta löytyy voimavaroja, joihin hän voi itse vaikuttaa ja joilla hän voi itse edistää omaa työssä jaksamistaan.

7.1.2 Työ ja työn piirteisiin liittyvät taidot opettajan voimavaroina

Tämän tutkielman opettajat kokevat työnsä merkityksellisenä ja motivoivana, mikä vaikuttaa työssä jaksamiseen positiivisesti. Opettajan ammatissa tarvitaan tietynlaisia työn piirteisiin liittyviä taitoja,

jotka opettajien kokemuksen mukaan ovat tärkeitä voimavaroja. Tällaisia taitoja ovat selviytymiskeinot, emotionaaliset, sosiaaliset ja reflektioidot sekä priorisointi- ja päätöksentekotaidot. Kyseiset taidot kehittyvät työkokemuksen mukana, ja opettajat voivat myös itse kehittää niitä.

Opettajat kuvailivat työn piirteisiin liittyviä taitoja työssä jaksamista edistävinä tekijöinä (ks. esim. Demerouti ym. 2001; Schaufeli & Bakker 2004; Hakanen 2004). Opettajille selviytymiskeinot ovat tärkeitä voimavaroja varsinkin silloin, kun he kohtaavat haastavia tilanteita työssään. Tulosten mukaan opettajat käyttävät sekä ongelmasuuntautuneita että tunnesuuntautuneita selviytymiskeinoja, eivätkä he välttele haastavia tilanteita (ks. Lazarus & Folkman 1984; Endler & Parker 1994). Kyky ratkaista ongelmia ja sopeutua vaativiin tilanteisiin ovat merkittäviä keinoja selviytyä työstä. Opettajat pyrkivät lievittämään haasteellisten tilanteiden aiheuttamia negatiivisia tunteita muun muassa keskustelemalla kollegan tai kollegojen kanssa. Opettajien työn sujumisen takia on tärkeää, että he pystyvät ratkomaan vaikeita tilanteita välittömästi ja heiltä löytyy selviytymiskeinoja, joita he voivat käyttää joustavasti tilanteiden mukaan. Kuten Cancion ym. (2018) tutkimuksessa, myös tässä tutkielmassa opettajia kuormittavat oppilaiden lisääntyneet haasteet ja opettajien moninaiset roolit. Näistä opettajat pystyvät selviytymään käyttämällä joustavasti erilaisia selviytymiskeinoja.

Selviytymiskeinojen ohella päätöksentekotaidot ja kyky organisoida helpottavat opettajien mukaan jokapäiväistä työn tekemistä. Opettajat joutuvat kohtaamaan työssään erilaisia haasteita ja tekemään jatkuvasti erilaisia päätöksiä koskien työn suunnittelua, järjestämistä ja toteuttamista. Haastateltavat kokevat, että kyky hyväksyä tosiasiat ja olla itselleen armollinen edistävät työssä jaksamista, sillä opettajan työhön kuuluu jatkuva oman ammatillisuuden ja työn reflektointi. Kyky kohdata oma ammatillinen pätevyytensä armollisesti voi vähentää jatkuvaa stressin kokemista.

Haastateltavista sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat tärkeitä voimavaroja. Emotionaalisesti taitava opettaja osaa todennäköisesti asettua oppilaan tai vanhemman asemaan. Kyky asettua toisen asemaan helpottaa työn tekemistä, sillä opettaja kohtaa työssään päivittäin erilaisia vuorovaikutustilanteita. Vuorovaikutustilanteet saattavat olla toisinaan opettajallekin emotionaalisesti haastavia, joten taito hallita omia tunteitaan helpottaa työstä selviytymistä. Myös Bracettin ym. (2010) tutkimuksessa oli samankaltaisia tuloksia tunteiden säätelykyvyn ja työssä jaksamisen suhteen. Taito tunnistaa ja säädellä omia tunteita voi edistää työssä jaksamista, sillä tällöin opettaja pystyy tietoisesti käsittelemään ja jäsentämään omia tunteitaan. Toisaalta kyky säädellä emootioita voi vähentää stressin kokemuksia ja lisätä työhyvinvointia, mikä taas edistää työssä jaksamista. Vesleyn ym. (2013) toteavat, että emotionaalisia taitoja lisäämällä voidaan tukea opettajan kasvatuksellista ja opetuksellista pätevyyttä sekä vähentää stressiä ja työtyytymättömyyttä.

Emotionaalisten taitojen lisäksi sosiaaliset taidot edistävät työssä jaksamista, sillä opettajan työhön kuuluu paljon sosiaalisia taitoja vaativia tilanteita. Opettaja kohtaa päivittäin kymmeniä lapsia ja aikuisia, joiden kanssa hänen on tultava toimeen. Lasten kanssa toimimiseen liittyvä työ vaatii valmiutta haastaa itseään sekä kykyä heittäytyä ja toimia lasten kanssa. Tällaisessa työssä sosiaaliset taidot oletettavasti auttavat. Emotionaalisesti ja sosiaalisesti taitava opettaja pystyy luultavasti kasvattamaan myös oppilaistaan sosioemotionaalisesti taitavia yksilöitä.

Opettajan reflektiiviset taidot ovat tutkittavista merkittävä voimavara (vrt. Aho 2011). Reflektiotaidot auttavat opettajaa analysoimaan omaa toimintaansa rakentavasti. Opettajan reflektiivisyys voi auttaa häntä kehittymään yksilönä ja ammatillisesti. Reflektiivinen opettaja on todennäköisesti avoimempi uusille ideoille, valmis ottamaan palautetta vastaan ja muuttamaan toimintaansa. Hän todennäköisesti uskaltaa hakea apua kohdatessaan liian haastavia työtehtäviä ja suhtautuu myös virheisiin rakentavasti. Reflektiivisyys tuo todennäköisesti armollisuutta työn tekemiseen, kun opettaja osaa suhteuttaa itsensä todellisuuteen. Tällainen suhteellisuuden taju voi ilmetä esimerkiksi opettajan kykynä nähdä työn vaatimukset suhteessa työn toteuttamiseen annettuihin resursseihin.

Saarenheimo (2001) toteaa, että reflektiivisyys on merkittävä jaksamisen väline opettajan työssä, sillä opettajan työhön kuuluvat työtehtävät ja vaatimuksen kasvavat jatkuvasti. Reflektiivinen opettaja pystyy luultavasti erottamaan työroolinsa vapaa-ajan roolistaan ja tunnistamaan jaksamisensa rajat. Tällöin voidaan olettaa, että reflektiotaidot auttavat myös työn rajaamisessa. Reflektiiviset taidot kuuluvat opettajan ammatillisiin vaatimuksiin ja niitä harjoitellaan jo opettajankoulutuksessa (Krokfors 2003, 23–26). Opettajan työnkuva vaatii opettajalta reflektiivistä otetta ja oman toiminnan reflektiivistä tarkastelua. Opettaja toimii luokassaan usein yksin ainoana aikuisena, jolloin palautteen saaminen on lähes mahdotonta. Puutteelliset reflektiotaidot voivat vaikeuttaa ammatillisuuden kehittymistä ja vaikuttaa negatiivisesti jaksamiseen.

Työn piirteisiin liittyvät taidot kehittyvät työkokemuksen ohella, mikä edistää työssä jaksamista. Työkokemus tuo opettajille armollisuutta itseään kohtaan ja varmuutta työnsä tekemiseen. Työkokemus helpottaa todennäköisesti työarkea, kun opettaja omaksuu koulun toimintatavat ja kehittää itselleen sopivia käytäntöjä työnsä tekemiseen. Hänen ei tarvitse tietoisesti pohtia teorian ja käytännön suhdetta työtä tehdessään. Toom (2008, 39–40) puhuu hiljaisesta tiedosta, jossa työvuosien aikana aiemmin opiskellut teoriat siirtyvät käytäntöön. Opettaja voi turvautua aiempiin kokemuksiinsa ratkoessaan haastavia tilanteita. Työkokemusta voidaan pitää arvokkaana voimavarana.

Haastateltavien kokemusten mukaan pätevyyden tunne lisää työssä jaksamista. Pätevyyden tunne on opettajista merkittävä voimavara. Ryan ja Deci (2000) kuvailevat pätevyyden tunnetta osana itsemääräämisoikeutta, jossa koettu pätevyys lisää yksilön hyvinvointia. Opettaja voi kehittää pätevyyttään esimerkiksi kouluttautumalla lisää. Toisaalta opettajan kokema pätevyyden tunne voi lisääntyä työkokemuksen ja työn piirteisiin liittyvien taitojen kehittymisen seurauksena. Koettu pätevyyden tunne antaa opettajalle todennäköisesti tunteen erilaisten tilanteiden hallinnasta ja lisää luottamusta omaan osaamiseensa, jolloin työn tekeminen helpottuu. Heikko pätevyyden tunne saattaa heijastua työn tekemiseen, oppilaisiin ja työn lopputulokseen, kun opettaja ei tunne hallitsevansa työtään. Puutteet ammatillisessa osaamisessa voivat lisätä stressiä, kun opettaja joutuu jatkuvasti perustelemaan, punnitsemaan ja pohtimaan ratkaisujaan. Pätevyyden tunne näkyi myös Cano-Garcían ym. (2005) tutkimuksessa, jossa eniten uupumusta tunsivat opettajat, jotka kokivat olevansa vain vähän lahjakkaita omassa ammatissaan.

Pätevyyteen kuuluu opettajan kyky rajata työtään. Laitteiden ja digiajan mukana opettajan työ on muuttunut vähemmän aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaksi, mikä vaikeuttaa työn rajaamista. Tutkittavien mukaan on tärkeää, että opettaja osaa erottaa työnsä ja vapaa-aikansa toisistaan. Myös Aho (2011) sai samankaltaisia tuloksia, joiden mukaan opettajien kyky rajata työ- ja vapaa-aikaansa erilleen edisti työstä selviytymistä. Haastateltavista esimerkiksi digiloikka on tuonut mukanaan ikävän kääntöpuolen yhteydenpitoon. Heidän kokemustensa mukaan osa vanhemmista kuvitteli, että opettajien tulisi olla jatkuvasti tavoitettavissa. Tämä tarkoittaisi käytännössä sitä, että opettajat ovat jatkuvassa työvalmiudessa. Tällöin palautuminen vaikeutuisi, sillä palautumisessa on olennaista, että yksilöt pystyvät henkisesti irrottautumaan työstään (ks. Kinnunen 2017, 127, 134–135; Sonnentag & Friz 2007, 205–207).

Pätevyyteen liittyy taito ylläpitää omaa ammatillista osaamistaan. Inklusion myötä moni luokanopettaja joutuu kohtaamaan työelämässään täysin uusia haasteita, joihin heillä ei ole välttämättä riittävää osaamista ja koulutusta. Haastateltavat puhuvat itsensä kehittämisestä, lisäkouluttautumisesta ja opiskelusta, jotka heidän kokemustensa mukaan ovat edistäneet heidän työssä jaksamistaan. Riittävät tiedot ja taidot takaavat työn onnistumisen ja lisäävät pätevyyden tunnetta. Opettajan työssä ajan hermoilla pysyminen on välttämätöntä. Opettajat eivät voi nojata tietoihin, jotka he ovat oppineet vuosikymmen sitten. Ahon (2011) tutkimuksessa halu itsensä kehittämiseen, esimerkiksi ammatillisen kehittymisen kautta, edisti opettajien selviytymistä työelämässä. Opettajat, jotka pyrkivät jatkuvasti kehittämään itseään, yrittivät välttää myös rutinoitumista ja puurtamista. (Aho 2011.) Luultavasti ammatillinen osaaminen heijastuu motivaationa työtä kohtaan. Työn tekeminen pysyy mielekkäänä, kun opettajalla on ajankohtaisia tietoja ja taitoja työnsä toteuttamisen välineinä.

Myös ryhmänhallintataidot kuuluvat opettajien kokemaan pätevyyteen. Hyvät ryhmänhallintataidot helpottavat todennäköisesti arjen työtä, jolloin opettajilta ei kulu voimavaroja ryhmänhallintaan ja työrauhan ylläpitoon, vaan he pystyvät keskittymään tärkeimpiin tehtäviinsä eli opetus- ja kasvatustehtävään. Ryhmänhallintataidot linkittyvät haastatteluissa oppilasainekseen. Opettajista oppilasaineksen joko edistää tai laskee työssä jaksamista. Haasteeksi he kokevat liian suuret luokkakoot. Liian suuri oppilasmäärä asettaa haasteita opettajien kyvyille antaa aikaa kaikille oppilaille tasapuolisesti sekä kohdata jokainen oppilas ja hänen erityistarpeensa. Luokkakooalla ei ole niin suurta merkitystä, jos opettajat kokevat hallitsevansa ryhmänsä. Oppilasmäärää haasteellisemmaksi opettajat kokevat haasteelliset ja erityisen tuen oppilaat, joiden opettamiseen ja kohtaamiseen heiltä saattaa puuttua tarvittava osaaminen. Kokemus haasteellisuudesta heijastuu selkeästi pätevyyden kokemukseen, jolloin opettaja tuntee olevansa osaamisensa ulkopuolella. Lisäämällä opettajien ryhmänhallintataitoja voidaan todennäköisesti lisätä opettajien työssä viihtymistä, laskea ryhmän hallitsemattomuudesta aiheutuvaa kuormitusta ja sitä kautta edistää työssä jaksamista.

Opettajat kuvaavat haastatteluissa kokemuksiaan työn tärkeydestä, kokonaisvaltaisuudesta ja merkityksellisyydestä. He tekevät työtään koko persoonallaan ja haluavat tarjota lapsille parhaan osaamisensa. Opettajan työ tarjoaa haasteita, muistoja ja onnistumisia, mikä varmasti ruokkii työssä jaksamista. Feldtin ym. (2015) mukaan työn kokeminen mielekkäänä lisää motivaatiota työtä kohtaan, jolloin yksilö näkee haastavat työympäristön tapahtumat kiinnostavina. Harvassa työssä työntekijä pääsee yhtä kokonaisvaltaisesti toteuttamaan visioitaan ja tekemään työtään persoonansa kautta kuin opettajan työssä. Myös Perhon (2007) tutkimuksessa yksi opettajien työuupumukselta suojaava tekijä oli työn sisältöön liittyvät tekijät. Haastateltavat kokevat työnsä arvokkaana ja tekevät mielestään työtä, jolla on merkitys. Merkityksellisyyden kokeminen lisää todennäköisesti motivaatiota työtä kohtaan. Työn merkityksellisyys voi myös näkyä opettajien elämissä yleisesti suotuisana ilmiönä, jolloin merkityksellinen työ tuo tarkoituksellisuutta yksilöiden elämiin.

Viktor Franklin (1959/2006) on sanonut, että jokaisella ihmisellä on tarve elää tarkoituksellista elämää. Ilman tarkoitusta ihminen ajautuu eksistentiaaliseen tyhjiöön. Lips-Wiersma ja Morris (2009, 505) toteavat, että aiemmissa tutkimuksissa merkityksellisyyden tunteen puuttumisen on osoitettu olevan yhteydessä stressiin ja loppuunpalamiseen. Myös Hakasen (2011, 52) työn ja työyhteisön voimavaratekijöissä mainitaan tehtävää koskevia voimavaroja tehtävien monipuolisuus ja kehittävyys sekä työtehtävän merkityksellisyys. Jos opettaja kokee työnsä merkityksellisenä, sen voi olettaa lisäävän voimavaroja ja yleistä tyytyväisyyttä elämäänsä ja työhönsä.

Opettajien kokemukset työn merkityksellisyydestä, innostuksesta työtä kohtaan, ammattiylpeydestä ja työn sopivasta haasteellisuudesta kuvaavat työn imun omistautuvaa osaa (Schaufeli ym. 2002; Hakanen 2004, 229). Opettajien puheesta on tulkittavissa, että he kokevat jonkinasteista työn imua. Työn imu on parhaimmillaan aitoa työstä nauttimista ja iloitsemista, mikä kuvaa paljon tämän tutkielman opettajien kokemuksia. Opettajien puheista ei ole kuitenkaan havaittavissa työholismin piirteitä (Hakanen 2011, 112–114). Kokemukset työn merkityksellisyydestä, ammattiylpeydestä ja työn sopivasta haasteellisuudesta edistävät todennäköisesti työssä jaksamista ja jatkamista, kun opettajat kokevat työnsä suhteellisen pysyvästi myönteisenä ja motivoivana asiana.

Opettajien kokemus työstä on kokonaisuudessaan mielenkiintoinen. Vaikka opettajat kokevat työnsä ajoittain voimavaroja kuluttavana, työ itsessään koetaan myös tärkeänä voimavarana. Näiden tutkittavien kohdalla tämä voi kertoa siitä, että haastateltavat ovat hakeutuneet oikealle alalle. He kokevat työnsä motivoivana ja innostavana, mikä toimii voimavarana työn tekemiselle. Tämä herättää pohtimaan ”oikean alan” löytämisen merkitystä. Suomessa yksilö joutuu melko varhaisessa elämänvaiheessaan päättämään tulevaisuudestaan ja ammatistaan. Tänä päivänä töitä on melkein mahdotonta tehdä peruskoulupohjalta ja ammattinimike on lähes välttämätön työpaikan saamiseksi. Nykyaikana mahdollisuus uudelleen kouluttautumiseen tarjoaa hyvän takaportin, jos ammatinvalinta ei ensimmäisellä kerralla onnistu, mutta sitäkin on hankaloitettu esimerkiksi korkeakoulujen ensikertalaisuuskiintiöillä. Kuten muihin ammatteihin, myös opettajan ammattiin hakeudutaan todennäköisesti jonkinlaisen mielikuvan pohjalta. Jos mielikuva ja työtodellisuus eivät myöhemmin täsmää, edessä voi olla alan vaihto ja uuden ammatin pohtiminen tai ammattiin uupuminen (ks. esim. Almiola 2008, 125). Toisin sanoen opettajan ammattiin ei kannata hakeutua, jos ei lähtökohtaisesti koe opettajan ammattia motivoivana ja kiinnostavana, sillä lopputuloksena voi olla työhön uupuminen.

Opettaja voi edistää työssä jaksamistaan kehittämällä työn piirteisiin liittyviä taitojaan. Työkokemus lisää työssä koettua pätevyyden tunnetta, mutta opettaja voi lisätä pätevyyden tunnetta ja kartuttaa voimavarojaan kehittämällä työn piirteisiin liittyviä taitojaan. Työn piirteisiin liittyvät taidot ja koettu pätevyys edistävät todennäköisesti työn motivoivaa vaikutusta ja siten työssä jaksamista. Toisaalta työn kokeminen merkityksellisenä on jo sinällään valtava voimavara työssä jaksamisessa.

7.1.3 Yksilöllisyyden vaikutus opettajan työssä jaksamiseen ja voimavaroihin

Yksilöt kokevat asioita ja suhtautuvat asioihin eri tavoin sekä käyttäytyvät eri lailla erilaisissa tilanteissa. Tämän tutkielman tulosten perusteella tietyt persoonallisuuden piirteet ja taipumukset edistävät opettajien kokemusten mukaan työssä jaksamista. Kyky palautua, erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan sekä huolehtia omasta terveydestään lisäävät työssä jaksamista. Lisäksi luontainen rakkaus lapsia kohtaan sekä merkityksellisyyden kokemukset yksityiselämässä ja vapaa-ajalla ovat tärkeitä voimavaroja.

Haastateltavien kokemukset opettajan ekstro- ja introverttisyydestä jakautuvat eri näkemyksiin. Haastateltavissa on sekä ekstroverttiseen että introverttiseen persoonallisuuden piirteeseen taipuvia opettajia. Ekstroverttisemmät opettajat kokevat, etteivät introverttisemmät opettajat välttämättä jaksu yhtä hyvin opettajan ammatissa verrattuna ekstroverttisempiin. Tutkielman tulokset kuitenkin osoittavat, ettei opettajan introverttisemmällä persoonallisuuden piirteellä ole huomattavaa vaikutusta työssä jaksamiseen. Vaikka introverttisyyteen taipuvat opettajat voivat tarvita enemmän omaa aikaa, eivätkä he välttämättä viihdy niin hyvin sosiaalisissa tilanteissa, kokevat he silti jaksavansa työssään yhtä hyvin kuin ekstroverttisyyteen taipuvat opettajat.

Tässä tutkielmassa introverttiseen persoonallisuuden piirteeseen taipuvat opettajat latautuvat riittävästi vapaa-ajallaan, jolloin työn sosiaalinen kuormittavuus ei todennäköisesti vaikuta negatiivisesti heidän jaksamiseensa. Vaikka osa opettajista luokittelee itsensä introverttiseksi yksilöksi, eivät he mahdollisesti ole täysin introverttisiä. He sijoittuvat mahdollisesti ekstrovertti–introvertti-janan puoliväliin tai puolivälin ja introverttisen pään välimaastoon. Opettajan sosiaalisen työnkuvan vuoksi voisi kuvitella, ettei täysin introverttinen yksilö jaksu opettajan työssä.

Toisinaan introverttinen persoonallisuuden piirre voi olla joissakin opettajan työtehtävissä ekstroverttista parempi. Introvertti haluaa esimerkiksi hoitaa työtehtävänsä järjestyksellisemmin, eikä hän tee hätiköityjä päätöksiä, kuten ekstrovertti. Toisaalta taas ekstroverttinen opettaja voi olla tehokkaampi ja sietää paremmin sosiaalista kuormitusta. (ks. esim. Dunderfelt 2012, 45–49; Schmidt 2016, 73–74.) Tästä voidaan päätellä, että molemmilla persoonallisuuden piirteillä on hyvät ja huonot puolensa opettajan työssä. Molempia luonteenpiirteitä tarvitaan, koska oppilaatkin eroavat persoonallisuuden piirteiltään toisistaan. Opettajan persoonallisuuden piirteen ekstroverttisyys tai introverttisyys ei välttämättä määrittele niin jyrkästi hänen jaksamistaan työssään, vaan jaksamisessa korostuvat enemmän muut yksilöllisyyteen vaikuttavat tekijät.

Haastateltavista huokuu optimistinen persoonallisuuden taipumus asioita kohtaan. Opettajat käyttävät joustavasti erilaisia selviytymiskeinoja kohdatessaan haastavia tilanteita. Yleisesti

optimistiseen persoonallisuuden taipumukseen kuuluu tavoitteiden asettaminen ja myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen. Tämän tutkielman opettajat haluavat haastaa itseään työnsä kautta, ja he haluavat kouluttautua ja pysyä ajan hermoilla. Opettajat myös suhtautuvat pääsääntöisesti myönteisesti omiin tulosodotuksiinsa. (ks. esim. Feldt ym. 2015.) Koska opettajan työnkuva on laaja, optimistisuus todennäköisesti helpottaa yleisesti työn tekemistä. Optimistiset opettajat pystyvät suhtautumaan työhönsä ja tulevaisuuteensa positiivisin odotuksin. He huomaavat todennäköisesti hyvän muissa ja suhtautuvat lähtökohtaisesti ihmisiin myönteisesti. Lisäksi he osaavat käyttää joustavasti selviytymiskeinoja hankalien tilanteiden ratkaisemiseksi.

Carverin ym. (2008) mukaan optimistiset yksilöt käyttävät ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja ratkoessaan haastavia tilanteita. Jos optimisti ei voi käyttää ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja, hän mukautuu tunnekeskeisiin selviytymiskeinoin. Tämän tutkielman opettajat käyttävät sekä ongelmakeskeisiä että tunnekeskeisiä selviytymiskeinoja joustavasti tilanteiden mukaan, kun he kohtaavat haasteita. Optimistinen persoonallisuuden taipumus suojaa yksilöä myös stressitekijöiden haitallisilta vaikutuksilta (Feldt ym. 2015). Mäkikankaan (2007) tutkimuksessa optimistisuus oli yhteydessä vähän raportoituihin fyysisiin ja psyykkisiin oireisiin sekä hyvään itsearvioituun hyvinvointiin. Todennäköisesti opettajien optimistisuus on tärkeä voimavara ja suojaava tekijä uupumista ja stressiä vastaan.

Kyky palautua työstä on opettajista tärkeä voimavara (ks. myös Kinnunen 2017; Aho 2011). Vapaa-ajan palautuminen voi olla opettajien kokemusten mukaan aktiivista toimintaa. Konkreettinen toiminta voi auttaa opettajia irrottautumaan työstään sekä fyysisellä että psyykkisellä tasolla. Sosiaalisesti tapahtuva yhteinen tekeminen ja harrastaminen ovat todennäköisesti sellaisia toimintoja, joissa opettajan täytyy keskittyä siihen hetkeen ja niihin ihmisiin, joiden kanssa hän aikaansa viettää. Tällöin opettajan on pakko irrottautua työstään, mikä edistää työstä palautumista.

Opettajat harrastavat ja ulkoilevat myös yksin. Sonnentag ym. (2017) mukaan liikunnan on osoitettu lisäävän yksilön hyvinvointia. Palautuminen ei ole opettajien kokemusten mukaan täysin riippuvaista sosiaalisesta kanssakäymisestä. Tämä voi johtua osittain opettajan työn sosiaalisesta luonteesta, jolloin yksin tekeminen ja harrastaminen saattavat tuntua jopa mieluisilta. Toisaalta yksilölliset erot voivat heijastua tutkielman tuloksiin, sillä toiselle opettajalle yhteinen tekeminen ja harrastaminen ovat paljon tärkeämpiä palautumisen keinoja kuin toiselle.

Palautumista tapahtuu aktiivisten toimintojen ohella erilaisten kokemusten kautta. Psykologinen irrottautuminen on yksi tärkeimmistä palautumista edistävästä kokemuksista (Sonnentag & Friz 2007). Opettajien harrastukset tarjoavat todennäköisesti mahdollisuuksia saada taidonhallintakokemuksia, mikä edistää palautumista (ks. esim. Sonnentag 2001; Sonnentag & Friz 2007). Teatterissa tai kiropraktikolla käynti voi auttaa stressin vähentämisessä ja henkisessä

palautumisessa. Opettajien puheesta voi tulkita, että heillä on halu pystyä päättämään omasta vapaa-ajastaan ja sen käyttämisestä. Esimerkiksi kyky vetää raja työn ja vapaa-ajan välille edistää työssä jaksamista. Todennäköisesti kyky rajata työaikaansa helpottaa työstä palautumista ja irrottautumista (ks. esim. Kinnunen 2017). Tämän tutkielman opettajat pystyvät kuvailemaan, millaiset työn ulkopuoliset tekijät edistävät heidän työssä jaksamistaan. Siitä voi olettaa, että opettajat ovat löytäneet itselleen sopivia keinoja lisätä voimavarojaan.

Kaikkein tärkeintä palautumisessa on, että opettaja kokee palauttavan toiminnan tai kokemuksen merkityksellisenä. Merkityksellisten kokemusten ja toimintojen kautta yksilö kokee saavansa elämäänsä sisältöä (Newman ym. 2014). Merkitykselliset kokemukset ja toiminnot voivat vaikuttaa yleisesti elämän merkitykselliseen kokemukseen. Merkitykselliset kokemukset ja toiminnot vapaa-ajalla tuovat mahdollisesti elämään mielekkyyttä. Tällöin vapaa-ajan käyttäminen on suunnitellumpaa, eivätkä opettajat uhraa vapaa-aikaansa työlle. Todennäköisesti opettaja, joka kokee vapaa-aikansa merkityksellisenä, pystyy irrottautumaan työstään paremmin kuin opettaja, jonka vapaa-aikaan ei sisälly merkityksellisiä kokemuksia tai toimintoja.

Newmanin ym. (2014) mukaan mielekäs ja omaan vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta edistää palautumista. Tämän tutkielman tulosten perusteella opettajien palautumista koskevat toiminnot ja kokemukset vaihtelevat paljon. Vaihtelevuuden voidaan olettaa johtuvan opettajien yksilöllisistä eroista, kuten erilaisista mielenkiinnon kohteista tai erilaisista opituista ja totutuista tavoista viettää vapaa-aikaa. Tiettyjä palautumista edistäviä keinoja ei tulosten perusteella voida sanoa. Voidaan kuitenkin todeta, että yksi tärkein työn ulkopuolinen voimavara on kyky palautua työstä.

Yksilö voi vaikuttaa elintavoillaan hyvinvointiinsa, työkykyynsä ja työstä palautumiseensa (Työterveyslaitos 2019). Terveellinen ruoka ja riittävä uni pitävät opettajan virkeänä ja toimintakykyisenä haastateltavien kokemusten mukaan. Riittävällä liikunnalla voidaan taata työ- ja toimintakyvyn säilyminen sekä niitä uhkaavien sairauksien puhkeaminen (Työterveyslaitos 2019). Opettajan ammatissa vaaditaan hyvää toimintakykyä, sillä työ on varsin kokonaisvaltaista ja kuormittaa työntekijää sekä fyysisesti, psyykkisesti että sosiaalisesti. On siis kohtuullista olettaa, että elintavoilla on tärkeä rooli työssä jaksamisessa.

Opettajat kokevat läheisten ihmisten kanssa vietetyn ajan ja läheisten tuen voimavaraksi. Sonnentag ym. (2017) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on lähes aina ollut tutkimuksissa yhteydessä hyvinvoinnin lisääntymiseen. Läheiset luultavasti tarjoavat opettajille turvallisen keskusteluympäristön, jossa opettajat voivat luottamuksellisesti puhua heitä kuormittavista asioista. Läheisten kanssa opettajat voivat jakaa kokemuksiaan ja kokemaansa taakkaa. Haastateltavat kokevat saavansa voimaa ja energiaa esimerkiksi lapsistaan. Läheisten kanssa jaetut kokemukset

tekevät opettajien arjesta mahdollisesti merkityksellisempää. Kuten tässä tutkielmassa myös Upadyayan ym. (2016) tutkimuksessa työelämä ja muu elämä olivat vuorovaikutuksissa toisiinsa. Jos opettajat kokevat elämänsä mielekkääksi ja heillä on työn ulkopuolella voimavaroja, se heijastuu työelämään jaksamisena.

Haastateltavat puhuvat aidosta rakkaudesta lapsiin, millä he viittaavat siihen, että opettaja tykkää luonnostaan lapsista. Lasten kanssa työskentely vaatii todennäköisesti tietynlaista avointa ja aitoa olemusta, sillä lapset tunnistavat herkästi aidot tunteet teeskennellyistä tunteista. Todennäköisesti opettajan työnkuvan vuoksi työ käy raskaaksi, jos opettaja ei lähtökohtaisesti pidä lapsista ja lasten kanssa työskentelystä. Cano-Garcían ym. (2005) tutkimuksessa vähiten uupumusta kokivat juuri ne opettajat, jotka panostivat henkilökohtaisiin opettaja-oppilassuhteisiinsa. Samoin Webbin ym. (2004, 49) tutkimuksessa tärkein syy opettajien työssä viihtymiseen oli opettajien saama ilo lasten kanssa työskentelystä ja lapsiin sitoutumisesta.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että yksilöllisyys vaikuttaa työssä jaksamiseen. Ne opettajat, jotka ovat löytäneet sopivia keinoja palautua työstään, huolehtivat terveydestään, suhtautuvat optimistisesti työhönsä ja tulevaisuuteensa sekä kokevat työnsä ja vapaa-aikansa merkityksellisenä, jaksavat työssään. Jaksaminen työssä on pienten palasten muodostama kokonaisuus, jossa yksittäisillä tekijöillä ei ole välttämättä niin suurta roolia verrattuna kokonaisuuteen. Niin kauan, kun opettajan voimavarat ovat vaatimuksia suuremmat, hän jaksaa työssään.

7.2 Tulosten merkitys

Tulokset antavat suuntaa luokanopettajien työssä jaksamisesta voimavarojen näkökulmasta. Tulokset osoittavat, että opettajilla on voimavaroja, joihin he voivat itse vaikuttaa ja joilla he voivat edistää omaa työssä jaksamistaan. Opettajien kokemusten mukaan opettajan ammatillisella osaamisella ja pätevyyden tunteella on suuri merkitys työssä jaksamisessa. Opettajat voivat lisätä omaa ammatillista osaamistaan kouluttautumalla. Tämä tarkoittaa sitä, että työnantajien täytyy tarjota heille mahdollisuus lisäkouluttautumiseen ja tarvittaessa työnohjaukseen.

Suomen valtio on leikannut jatkuvasti opetuksesta ja koulutuksesta, mikä näkyy peruskoulumaailmassa muun muassa resurssi- ja aikapulana sekä luokkakokojen kasvamisena. Lisäksi lähikouluperiaate näkyy opettajien työssä entistä heterogeenisempänä oppilasaineiksena. Opettajat kokevat, ettei heillä aina riittävästi tietoja, taitoja, välineitä tai aikaa kohdata haasteellisia tai erityisen tuen oppilaita. Opettajista riittävillä resursseilla voidaan helpottaa työssä toimimista sekä lisätä työssä viihtymistä ja työhyvinvointia, mikä edistää työssä jaksamista.

Opettajat kokevat työmäärän ja työhön liittyvien sisältöjen kasvaneen. He kaipaavatkin työnkuvan selkeyttämistä. Työnohjauksella voidaan lisätä opettajien kokemaa pätevyyttä ja työn hallintaa. Työnohjauksella ei kuitenkaan muuteta opettajan ammatin työnkuvaa. Lopullinen työnkuvan selkeyttäminen ja työhön kuuluvien osa-alueiden rajaaminen on Suomen valtion tehtävä.

Opettajien työssä jaksamista voidaan edistää jo opettajankoulutuksessa. Tämän tutkielman opettajat kokevat, että opettajankoulutus on valmistanut heitä sekä pedagogisesti että akateemisesti opettajan ammattiin. Opettajilta kuitenkin puuttui muu käytännön osaaminen heidän siirtyessään työelämäänsä. Heikkisen ym. (2012, 48) mukaan uudet opettajat kokevat usein, ettei opetusharjoittelu ole valmistanut heitä riittävästi työelämään. Jos opetusharjoittelua muokattaisiin vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia, ne voisivat helpottaa ensimmäisistä työvuosista selviytymistä ja edistää myöhempää työssä jaksamista. Myös johdonmukaisella perehdyttämisellä voitaisiin helpottaa työelämään siirtymistä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutena. Tutkielman tekeminen lähti liikkeelle aiempaan teoriaan tutustumisesta. Teoriaosuudella pyrin hahmottamaan sekä itselleni että lukijalle kattavan kuvan siitä, mihin perustan ajatukseni ja tutkielmani lähtökohdat. Pyrin operationalisoimaan käyttämäni käsitteet mahdollisimman tarkasti. Teorian muodostuksessa huomioin erilaisia teoreettisia näkökulmia tutkielman näkökulman laajentamiseksi. Olen tavoitellut mahdollisimman avointa ja yksityiskohtaista kuvailua tutkielmani kulusta. Tällä pyrin säilyttämään tutkielmani toistettavuuden. Toisaalta aineiston avoin ja yksiselitteinen raportointi lisää myös tutkielman luotettavuutta, kun lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen kulkua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23–24, 164–165, 168; Eskola & Suoranta 1998, 211–218; Hirsjärvi 1996, 224–225, 227–228.)

Aineiston koko on kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitkälti tutkimuskohtainen. Tässä tutkielmassa tutkimustehtävä rajasi aineistoa niin, että tutkittavien tuli olla työelämässä olevia luokanopettajia. Aineistossa pystyi näkemään tietyn peruslogiikan toistuvan, mikä kertoo aineiston kylläntymisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–102; Eskola & Suoranta 1998, 61–63.) Isommasta aineistosta olisi saattanut ilmetä enemmän tekijöitä opettajien työssä jaksamisen kannalta, mutta opettajien halukkuus osallistua tutkielmaan rajasi aineiston kokoa. Tutkielman tarkoituksena ei ollut lisätä opettajien kuormaa työn ohella, joten tutkielmaan valittiin mukaan ne, jotka halusivat itse osallistua. Aineiston reliabiliteettia varten haastateltavia on haastateltu samojen teemojen pohjalta,

mutta haastattelukysymykset ovat voineet olla hieman eri muodossa kysymyshetkellä (Eskola & Suoranta 1998, 215).

Tutkimusmenetelmää voidaan pitää validina silloin, kun tutkimuksen kohderyhmä ja kysymykset ovat tarkoituksenmukaiset. Tutkimus siis mittaa sitä, mitä on tarkoitus mitata. Pyrin lisäämään tutkielmani validiutta rajaamalla tutkittavat työelämässä oleviin luokanopettajiin. Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelun kautta pääsin pureutumaan opettajien kokemuksiin syvällisemmin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Krippendorff 2013, 331–333; Neuendorf 2004, 112; Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.)

Teemahaastattelun suunnittelua ja toteutusta varten tutustuin aiheesta kertovaan kirjallisuuteen. Tutustuin myös teemahaastattelun avulla toteutettuihin aiempiin tutkimuksiin ja tutkimuksissa käytettyihin teemahaastattelurunkoihin. Teoriaosuuden kirjoittamisen jälkeen aloin hahmottelemaan haastattelurunkoa teoriaan pohjautuen. Haastattelurunko muodostui tutkimustehtävän pohjalta, mikä näkyi haastattelurungon isoissa teemoissa. Näitä teemoja olivat työn voimavarat, työn ulkopuoliset voimavarat ja yksilöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48, 66–67; Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi ym. 2007, 203–204.)

Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkielmaan omasta vapaasta tahdostaan. Haastateltavat saivat valita haastattelupaikat, jotka olivat kaikkien kohdalla kouluja. Koulu oli varsin neutraali ympäristö haastattelun toteuttamiselle. Neutraali ympäristö lisäsi haastattelun reliabiliteettia, sillä ympäristötekijöiden vaikutus oli minimoitu. Haastattelin toisella paikkakunnalla asuvia opettajia Skypen välityksellä. Haastatteluissa varmistin, että tutkittavat ymmärsivät sekä tutkimuksen tärkeimmät käsitteet että tutkimuksen tarkoituksen. Informoin haastateltavia tutkimuksen luotettavuudesta ja haastattelun nauhoittamisesta, johon tutkittavat antoivat suostumuksensa tutkimuslupapyyntöissä. (Eskola & Suoranta 1998, 85–95.) Nauhoitin haastattelut myöhempää litterointia varten ja tuhosin nauhat litteroinnin jälkeen (Hirsjärvi ym. 2007, 217).

Aineiston kattavuuden osalta tutustuin sisällönanalyysin tekoon Tuomen ja Sarajärven (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* -teoksen pohjalta. Ohjeen aineiston abstrahointiin sain kyseisestä teoksesta. Olin harjoitellut aineiston abstrahointia myös aikaisemmalla tutkimuskurssilla ja kandidaatin tutkielmassani. Analysointi oli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa aineiston analyysia ohjasi aikaisemman tiedon pohjalta muodostettu käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–127, 133.)

Teoriaohjaavan tutkimuksen luonteen mukaisesti annoin aineistolle mahdollisuuden ”omaan ääneen”. Pyrin lähestymään aineistoa ensin sen omilla ehdoilla ja vasta analyysin edetessä tutkin, miten aineisto taipui aiempiin teorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tutkimuksen reliabiliteetin vahvistamiseksi kirjasin tulokset mahdollisimman huolellisesti. Tulosten raportoinnissa pyrin

tarkkuuteen ja kattavuuteen, mikä lisäsi tutkimuksen validiteettia. Tekstiviitteillä halusin osoittaa tehtyjen tulkintojen pitävyyttä. Pohdinnassa vertasin saamiani tuloksia ja tekemiäni päätelmiä aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. (Krippendorff 2013, 267–270, 331–333; Neuendorf 2004, 112; Eskola & Suoranta 1998, 213–214.)

Kokemuksia tutkivassa haastattelussa, jonka tieteenfilosofinen tausta perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen ihmiskäsitykseen, haasteeksi voi muodostua se, ettei haastattelija tavoita haastateltavan kokemusmaailmaa. Tällaisissa tilanteissa haastateltava voi kertoa kokemuksistaan toisin kuin hän ne todellisuudessa kokee. Tällöin haastateltava palaa puheessaan käsitysten tasolle kokemustensa sijaan, sillä hän saattaa pelätä, että hänen kokemuksensa leimaavat hänet tietynlaiseksi. Haastateltava haluaa siis vastata kysymykseen ”oikein”. Tällöin riskinä on kadottaa haastateltavan aidot kokemukset yleisten käsitysten alle. (Laine 2018, 40–41.)

Tutkimustuloksiin on voinut vaikuttaa opettajien halu vastata kysymyksiin oikein. Lähes kaikki opettajat kysyivät minulta, vastasivatko he oikein tai vastasivatko he varmasti siihen, mitä olin kysynyt. Opettajat olisivat selvästi halunneet antaa kattavia ja ”hyviä” vastauksia. Tällaisissa tilanteissa yritin lempeästi muistuttaa haastateltavia tutkimuksen anonymiteetista ja tarkoituksesta. Kannustin haastateltavia avaamaan omakohtaisia kokemuksiaan. Pyrin muistuttamaan heitä, että heidän kokemuksensa olivat minulle arvokkaita.

7.4 Tutkimuksen eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkija pohtii jatkuvasti tekemiään ratkaisujaan ja ottaa näin kantaa analyysinsä kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla aina tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkijan täytyy myöntää, että hän on tutkimuksensa keskeisin luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211, 213.) Nämä lähtökohdat ohjasivat tutkimusprosessini kulkua.

Tutkimuksen aihetta valitessa täytyy pohtia tutkittavan ilmiön eettisyyttä. Aihe tai tutkittava ilmiö ei saa loukata ketään tai asetta ketään eettisesti arveluttavaan tilanteeseen. Opettajien voimavarojen tutkimista voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä tutkimuskohteena. Pidin kuitenkin koko ajan mielessäni ilmiön arkaluonteisuuden, sillä tutkimuksen kohteena olivat aidot ihmiset ja kokemukset. Tutkielman tekeminen lähti liikkeelle tutkimussuunnitelmasta, missä vedin suuret linjat tutkielman toteuttamista varten ja hahmottelin tutkielman teoreettisia lähtökohtia. Tutkimussuunnitelman jälkeen perehdyin teoriaan ja aikaisempaan kirjallisuuteen syvällisemmin. Teoriaosuudella pyrin esittämään kattavan kuvan siitä, mille perustan ajatukseni ja koko tutkielmani,

sillä teoreettinen viitekehys ohjasi analyysin ja johtopäätösten tekoa. Lukijalla on siis mahdollisuus arvioida tutkimuksen eettisiä valintoja, luotettavuutta ja aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö* -teoksen kautta pääsin kiinni teemahaastattelun käyttöön aineistonkeruumenetelmänä. Kirjan ohjaamana suunnittelin haastattelurungon ja haastattelujen toteuttamisen. Haastattelurunkoa suunnitellessani ja haastattelujen aikana pyrin mahdollisimman vähän ohjaamaan tutkittavien vastauksia. Haastattelurungon teemat nousivat teoriasta, joten teemoilla oli jonkinlainen ohjaava merkitys haastattelujen taustalla. Annoin kuitenkin opettajille mahdollisuuden pohtia teemoja vastauksissaan mahdollisimman laajasti. En halunnut ohjata liikaa opettajien vastauksia tiettyyn suuntaan. Ennen haastatteluja hain tutkimusluvut kaupungeittain ja pyysin haastateltavilta kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Allekirjoitettavissa suostumuksissa informoin haastateltavia haastattelun tarkoituksesta, toteutuksesta ja käytöstä. Haastateltavat osallistuivat tutkielmaani omasta vapaasta tahdostaan. (Lagström 2010, 118, 125–126.)

Sovimme haastatteluista kahden kesken jokaisen haastateltavan kanssa. Haastattelutilanteet järjestettiin haastateltavien toiveita kuunnellen. Haastattelupaikoiksi valikoituivat koulut, joissa opettajat työskentelivät tai Skypen kautta tehdyt videohaastattelut. Haastattelut olivat kahdenkeskeisiä haastatteluja, jotka nauhoitettiin, litteroitiin ja lopuksi nauhat tuhoitiin. Litteroidut haastattelut säilytin tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti. Huolehdin myös haastateltavien anonymiteetin säilyttämisestä koko tutkimusprosessin ajan. Haastateltavia ei voida tunnistaa tai sijoittaa kartalle haastattelujen perusteella. (Lagström 2010, 118; Merikivi 2010, 137–139; Kuula 2010, 213–217.) Yritin pitää haastattelut ja niiden järjestämisen mahdollisimman vaivattomina opettajille. Haastattelutilanteissa huomioin roolini haastattelijana, mutta pyrin ylläpitämään mahdollisimman mukavaa ja rentoa ilmapiiriä.

Tutkimus lähtökohtaisesti kiinnostaa tutkijaa, joten tutkijan täytyy miettiä omaa rooliaan suhteessa tutkimukseensa. Pyrin irrottautumaan mahdollisuuksieni mukaan omista ennakkokäsityksistäni. Aineiston analysoinnissa käytin apunani kirjallisuutta. Perekdyin aineistoon huolellisesti kuuntelemalla nauhoitteita useaan kertaan sekä lukemalla litteroituja haastatteluja. (Varto 2005, 22–24.) Aineiston analysoinnin jälkeen alkoi viimeinen kirjoitustyö eli tulosten raportointi ja pohdinta. Pyrin raportoimaan tutkielmaani mahdollisimman tarkasti ja kattavasti. Analyysin perusteella tehtyjen tulkintojen oheen liitin tekstiviitteitä suoraan aineistosta, minkä avulla lukija voi arvioida tekemääni analyysia, tulosten paikkaansapitävyyttä ja tulkintojeni luotettavuutta. Pohdinnassa vertailen saamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja avaan tekemiäni johtopäätöksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 217–218.)

7.5 Kehitysehdotukset

Esitän seuraavaksi kehitysehdotukseni tutkielmalleni ja jatkotutkimuksiin. Ensimmäinen kehitysehdotukseni on, että opettajia tulee haastatteluissa kannustaa kertomaan heidän omista kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti. Ennen haastattelua opettajille täytyy painottaa, kuinka arvokkaita heidän kokemuksensa ovat. Näin opettajien kokemuksista on mahdollista saada yksityiskohtaista tietoa. Opettajat saattavat jäädä liian yleiselle (käsitteelliselle) tasolle vastatessaan haastattelun kysymyksiin, jos he pelkäävät vastaavansa väärin tai jos he eivät ymmärrä omien kokemustensa arvokasta merkitystä.

Toinen kehitysehdotukseni on, että opettajat saavat nähdä haastattelun teemat ja mahdolliset kysymykset muutamaa päivää ennen haastattelua. Tällöin opettajilla on hieman aikaa pohtia vastauksiaan ja vastaustensa perusteluja. Heillä on myös enemmän aikaa paneutua tutkittaviin teemoihin. Teemojen paljastamisessa etukäteen piilee aina riski, että opettajat jättävät tietoisesti jotain kertomatta. Tähän tutkijan on hyvä tietoisesti varautua jo ennen haastatteluja.

7.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Opettajilla on paljon voimavaroja, jotka lisäävät heidän työssä jaksamistaan. Heillä on työn voimavaroja, työnkuvaan liittyviä taitoja voimavaroina sekä yksilöllisiä tekijöitä ja ominaisuuksia voimavaroina. Työn voimavaroja ovat resurssit, työ itsessään voimavarana, työkokemus, työyhteisö, oppilasaines ja johtaminen. Nämä heijastelevat tämän päivän yhteiskunnallista tilaa. Valtion leikkaukset opetuksesta ja koulutuksesta näkyvät opettajan työssä muun muassa resurssipulana, joka vaikuttaa opettajan työn suunnitteluun ja järjestämiseen sekä opettajien työhyvinvointiin ja jaksamiseen negatiivisesti. Yhteiskunnan tila imenee myös oppilaisiin liittyvissä haasteissa, kuten perheiden ja yksilöiden elämänhallinnan ongelmien näkymisenä koulumaailmassa. Opettajien työnkuva on muuttunut paljon yhteiskunnan muuttuessa, minkä voi huomata tuloksista. Opettajat kokevat, että heidän työnkuvaansa kuuluu paljon sellaisia asioita, jotka vievät aikaa heidän tärkeimmältä työltään eli kasvatus- ja opetustyöltä. Työnkuvaa selkeyttämällä ja rajaamalla olisi mahdollista lisätä opettajien työssä jaksamista.

Tuloksissa ilmenevät yhteiskunnan rakenteelliset ja ideologiset suuntaukset. Länsimaalainen päämääräajattelu ja kilpailu leimaavat vahvasti tämän päivän työelämää. Koulutuksessa korostetaan jatkuvaa kehittymistä, oppimista ja jaksamista. Samat kehityssuuntaukset ovat havaittavissa työelämässä. Yhteiskunnan rakenteista johtuvat ongelmat piiloutuvat jaksamista korostavan ja ihannoivan kulttuurin taakse, jolloin yksilön vastuu omasta jaksamisestaan korostuu. Tällöin

jaksamattomuus näyttäytyy yksilön henkilökohtaisena heikkoutena, vaikka todellisuudessa yhteiskunnan vääristyneet rakenteet ajavat työntekijän jaksamisensa rajoille. Riittävillä resursseilla, joilla taataan opettajien työhyvinvointi ja opetuksen järjestämiseen vaadittavat tarpeet, voidaan edistää opettajien työssä jaksamista.

Opettaja voi edistää omaa työssä jaksamistaan kehittämällä työnkuvaan liittyviä taitojaan esimerkiksi kouluttautumalla tai opiskelemalla itsenäisesti. Näitä taitoja ovat selviytymiskeinot, reflektiiviset, emotionaaliset, sosiaaliset, priorisointi- ja päätöksentekotaidot sekä kyky erottaa työ- ja vapaa-ajan rooli toisistaan. Samoja taitoja voidaan kehittää myös opettajankoulutuksessa. Opettajien kokemusten mukaan opettajankoulutus on antanut heille tarvittavia eväitä pedagogiseen osaamiseen sekä akateemiseen ajatteluun ja akateemisiin taitoihin. Muu käytännön osaaminen jää heistä kuitenkin koulutuksessa vähemmälle huomiolle, mikä ilmenee kuormittavana tekijänä etenkin työuran alkuvaiheessa. Moni työuraa aloittava luokanopettaja kokee uransa alkuvaiheen haastavana. Riittävällä työhön perehdyttämisellä ja työnkuvaa paremmin vastaavalla koulutuksella olisi mahdollista lisätä opettajien työssä jaksamista.

Opettajista kokemus ammatillisesta pätevyydestä vaikuttaa positiivisesti työssä jaksamiseen. Tunne pätevyydestä helpottaa työarjen sujumista. Pätevillä opettajilla ei esimerkiksi mene aikaa perusasioihin, kuten käytännön asioiden hoitamiseen tai ryhmänhallintaan. Pätevyyden tunne kasvaa työkokemuksen mukana, mutta opettajat voivat lisätä sitä lisäkouluttautumalla tai kehittämällä työnkuvaan liittyviä taitojaan. Pätevyys auttaa opettajia kohtaamaan haastavia tilanteita sekä helpottaa työn rajaamista. Opettajien kokemusten mukaan perustavanlaatuinen voimavara on kyky rajata työtään ja työaikaansa sekä erottaa työroolinsa vapaa-ajan roolistaan.

Työn kokeminen merkityksellisenä edistää opettajien työssä jaksamista. Merkityksellisuuden kokemukset liittyvät opetus- ja kasvatusalaan sekä työnkuvaan. Opettajat kokevat työnsä tärkeänä ja arvokkaana, ja he kokevat tekevänsä työtä, jolla on tarkoitus. Merkityksellisyys heijastuu kokemuksiin työn motivoivuudesta. Merkityksellisuuden kokemukset sinänsä ovat arvokkaita, sillä niiden kautta yksilö kokee saavansa elämäänsä sisältöä ja tarkoitusta. Työn kokeminen merkityksellisenä saattaa myös kieliä oikeasta ammatinvalinnasta.

Opettajan ammattia tarkasteltaessa puhutaan usein kutsumuksesta ammattiin. Kuten muihin ammatteihin, myös opettajan ammattiin haetaan jonkinlaisen mielikuvan pohjalta. Voidaanko tällöin puhua kutsumuksesta? Jos mielikuva ja työn todellisuus eivät tulevaisuudessa vastaa toisiaan, opettaja voi leipääntyä tai uupua työhönsä. Opettajan ammatin työnkuvaa tulisikin selkeyttää alalle hakeutumisen vuoksi, ja opettajan työnkuvaa pitäisi avata paremmin jo kouluttautumisvaiheessa.

Opettajien yksilöllisyys vaikuttaa työssä jaksamiseen. Haastateltavat kokevat persoonallisuuden taipumuksista optimismin tärkeimmäksi voimavaraksi. Optimistinen yksilö

suhtautuu myönteisesti tulevaisuuteensa, hän haluaa haastaa itseään työnsä kautta, kouluttautua ja pysyä ajan hermoilla. Optimistiset opettajat käyttävät joustavasti ongelma- ja tunnesuuntautuneita selviytymiskeinoja, mikä lisää työssä jaksamista. Opettajan työ vaatii jatkuvaa ammatillisen osaamisen päivittämistä sekä haastavista ja yllättävistä tilanteista selviytymistä. Optimistiset opettajat selviytyvät opettajan ammatin vaatimuksista vähemmän optimistisia opettajia paremmin. Opettajan persoonallisuuden piirteen ekstro- tai introverttisyydellä ei ole huomattavaa eroa työssä jaksamisen kokemuksissa.

Opettajien yksilölliset kyvyt palautua työstä vaikuttavat työssä jaksamiseen. Jos opettaja pystyy irrottautumaan vapaa-ajallaan työstään ja löytämään arjestaan merkityksellisyyttä, hänen palautumisensa on todennäköisesti riittävää ja työssä jaksamista edistävää. Merkityksellisyyttä vapaa-aikaan tuovat läheiset sekä merkitykselliset kokemukset ja toiminnot, kuten harrastukset.

Tutkielman tulosten perusteella voi todeta, että opettajien voimavarat puskuroivat työn vaatimusten ja kuormittavien tekijöiden vaikutusta vastaan, jos voimavaroja on enemmän kuin vaatimuksia. Ne opettajat, joilla on sekä yksilöllisiä että työhön liittyviä voimavaroja, jaksavat työssään. Opettajat voivat edistää työssä jaksamistaan kouluttautumalla, kehittämällä yksilöllisiä taitojaan, sisällyttämällä merkityksellisiä asioita elämäänsä ja huolehtimalla palautumisestaan. Yhteiskunta voi edistää opettajien työssä jaksamista tarjoamalla riittävät resurssit työn järjestämiseen ja opettajien hyvinvoinnista huolehtimiseen. Ne opettajat, jotka kokevat työnsä merkityksellisenä ja kokevat tekevänsä työtä, jolla on tarkoitus, jaksavat työssään muita opettajia paremmin.

Opettajien voimavaroista tarvitaan ehdottomasti lisää tutkimusta. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää miesopettajien voimavaroja, ja eroavatko miesten ja naisten kokemukset voimavaroista. Myös pienten ja suurten paikkakuntien tai koulujen opettajien kokemuksia voisi vertailla toisiinsa. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, vaikuttaako opettajien kokema kutsumus ammattiaan kohtaan voimavaroihin.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajien työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Antonovsky, A. 1996. The Salutogenic Model as A Theory to Guide Health Promotion. *Health Promotion International* 11 (1), 11–18.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. 2005. Job Resources Buffer The Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2), 170–180.
- Bakker, A. B., Hakanen, J., Demerouti, E. & Xanthopolou, D. 2007. Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. & Salovey, P. 2010. Emotion-Regulation Ability, Burnout, and Job Satisfaction Among British Secondary School Teachers. *Psychology in The Schools* 47 (4), 406–417.
- Brockner, J. 1988. *Self-esteem At Work: Research, Theory, and Practice*. Lexington: Lexington Books.
- Brown, N., Sokal, A. & Friedman H. 2013. The Complex Dynamics of Wishful Thinking. *American Psychologist* 68 (9), 801–813.
- Cancio, E., Larsen, R., Mathur, S., Estes, M., Johns, B. & Chang, M. 2018. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children* 41 (4), 457–482.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muños, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. Á. Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individual Differences* 38 (4), 929–940.
- Carver, C. & Scheier, M. 2002. Optimism. Teoksessa S. Lopez & C. R. Snyder (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 231–243.
- Carver, C., Scheier, M. & Fulford, D. 2008. Self-Regulatory Process, Stress and Coping. Teoksessa J. Oliver, R. Richards & P. Lawrence (toim.) *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: The Guilford Press, 725–742.
- Cooper, K., Dewe, P. & O’Driscoll, M. 2001. *Organisational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks: Sage.

- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. 2001. Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (39), 499–512.
- Dierendonck, D. 2011. Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of Management* 37 (4), 1228–1261.
- Downie, R. S., Tannahill, C. & Tannahill, A. 1996. *Health Promotion Models and Values*. New York: Oxford University Press.
- Dunderfelt, T. 2012. *Tunnista temperamentit – väriä elämään ja itsetuntemukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Endler, N. S. & Parker, J. D. A. 1994. Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment* 6 (1), 50–60.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa V. Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Kokko, K. 2015. Persoonallisuus ja työhyvinvointi. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina – Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–94.
- Feldt, T., Mäkikangas, A. & Piitulainen, S. 2015. Persoonallisuuden riski- ja suojaavat tekijät työhyvinvoinnin näkökulmasta. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina – Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.
- Frankl, V. 2006. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
- Fredrickson, B. 2013. Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist* 68 (9), 814–822.
- Fredrickson, B. & Losada, M. 2005. Positive Affect and The Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychological Association* 60 (7), 678–686.
- Geurts, S., Becker, D. & Tucker, P. 2014. Recovery from Demanding Work Hours. Teoksessa M. Peeters, J. Jonge & T. Taris (toim.) *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. Chichester: Wiley, 199–219.
- Hakanen, J. 2002. Työuupumuksesta työn imuun – positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja ihminen* 16, 42–58.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakanen, J. 2009. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Työterveyslaitos. Tampere: Tammerprint.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajakoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räkköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf. (Viitattu 13.1.2019)
- Held, B. S. 2004. The Negative Side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology* 44 (1), 9–46.
- Hietikko, P., Ilves, V. & Salo, J. 2016. Askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3:2016.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2016/oajn-askelmerkit-digiloikkaan/>. (Viitattu 30.3.2019)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hobfoll, S. E. 1989. Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist* 44 (3), 513–524.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. & Worth, P. 2016. *Second Wave of Positive Psychology: Embracing The Dark Side of Life*. Abingdon: Routledge.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaismentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kinnunen, U. 1989. Opetustyön kuormittavuus syyslukukaudella: syyslomakokeilun tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kinnunen, U. 2017. Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkilangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä – Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–147.
- Kirjavainen, T., Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2015. Resurssit, oppimistulokset, tulot ja taloudellinen kasvu. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 50–57.

- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Krippendorff, K. 2019. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: Sage.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 23–26.
- Kujansivu, A. 2004. Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Juvenes Print, 132–137.
- Kumpulainen, K. 2013. Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 213–235.
- Kyrönseppä, U. 2012. Työyhteisön työnohjaus. Teoksessa A. Kallasvuo, A. Koski, U. Kyrönseppä & M.-L. Kärkkäinen (toim.) *Työyhteisön työnohjaus*. Helsinki: Sanoma Pro, 31–53.
- Lagström, M. 2010. Lapset ja nuoret pitkittäistutkimuksessa – eettisten kysymysten pohdintaa. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 118–130.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lapinoja, K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutti. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Lazarus, R. S. 2003. Does The Positive Psychology Have Legs? *Psychological Inquiry* 14 (2), 93–109.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lips-Wiersman, M. & Morris, L. 2009. Discriminating Between ‘Meaningful Work’ and The ‘Management of Meaning’. *Journal of Business Ethics* 88 (3), 491–511.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf.
 (Viitattu 15.10.2018)
- L 13.7.2018/542. Laki perusopetuslain 3 luvun 6 §:n muuntamisesta. Muutos koskee lakia 628/1998. Valtion säädöstietopankki Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P6>. (Viitattu 17.11.2018)

- Mamia, T. 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa R. Blom & A. Hautaniemi (toim.) *Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus, 20–55.
- Manka, M.-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. E-kirja. Helsinki: Talentum Pro.
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- McAdams, D. P. 1995. What Do We Know When We Know A Person? *Journal of Personality* 63 (3), 365–396.
- Meijman, T. F. & Mulder, G. 1998. Psychological Aspects of Workload. Teoksessa P. J. D. Thierry & C. J. de Wolff (toim.) *Handbook of Work and Organisational Psychology. Volume 2: Work Psychology*. UK: Psychology Press, 5–33.
- Merikivi, J. 2010. Nuorille kohdistetut internet-kyselyt ja huoltajan suostumus. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 137–139.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Miller, A. 2008. A Critique of Positive Psychology – or ‘The New Science of Happiness’. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3–4), 591–608.
- Mäkikangas, A. 2007. Personality, Well-Being and Job Resources: From Negative Paradigm Towards Positive Psychology. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Huhtala, M. & Hyvönen, K. 2017. Persoonallisuuden merkitys työhyvinvoinnissa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.) *Tykkää työstä – Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–191.
- Mäkikangas, A. & Kinnunen, U. 2003. Psychosocial Work Stressors and Well-Being: Self-Esteem and Optimism As Moderators In A One Year Longitudinal Sample. *Personality and Individual Differences* 35 (3), 537–557.
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U. & Feldt, T. 2004. Self-Esteem, Dispositional Optimism and Health: Evidence From Cross-Lagged Data on Employees. *Journal of Research in Personality* 38 (6), 556–575.
- Mäkinen, J.-P., Bardi, L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S. & Laine, N. 2014. Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä työhyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013. Sosiaali- ja terveystieteiden raportteja ja muistioita 2014: 18. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Myers, D. 2000. The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist* 55 (1), 56–67.
- Neuendorf, K. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage.

- Newman, D., Tay, L. & Diener, E. 2014. Leisure and Subjective Well-Being: A Model of Psychological Mechanisms as Mediating Factors. *Journal of Happiness Studies* 15 (3), 555–578.
- Norem, J. K. 2001a. Defensive Pessimism, Optimism and Pessimism. Teoksessa E. C. Chang (toim.) *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research and Practice*. Washington DC: American Psychological Associations.
- Norem, J. K. 2001b. *The Positive Power of Negative Thinking*. New York: Basic Books.
- Norem, J. K. & Chang, E. C. 2002. The Positive Psychology of Negative Thinking. *Journal of Clinical Psychology* 58 (9), 993–1001.
- OAJ. 2019. Koulutuksen rahoitus kuntoon. OAJ:n ehdotukset koulutuksen rahoituksen järjestämiseksi. <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/oaj-2019-koulutuksen-rahoitus-kuntoon.pdf>. (Viitattu 6.4.2019)
- Ojanen, M., Anttila, R., Lähdesmäki, M., Oksala, E. & Paavilainen, P. 2004. *Persona – Persoonallisuuspsykologia*. Helsinki: Edita Prima.
- Onnismäa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010: 1. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (Viitattu 5.10.2018)
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. https://ttk.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF. (Viitattu 9.11.2018)
- Parker, P. & Martin, A. 2009. Coping and Buoyancy In The Workplace: Understanding Their Effects On Teachers' Work-Related Well-Being and Engagement. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 68–75.
- Perho, H. 2009. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta. *Kasvatus* 40 (3), 231–243.
- Peterson, C. 2000. The Future of Optimism. *American Psychologist* 55 (1), 45–55.
- Punkanen, T. 2009. *Työnohjaus muutoksen moottorina*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauramo, P. 2009. *Työhyvinvoinnin portaat*. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita Prima.
- Richard, R. & Deci, E. 2000. Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Richards, J. 2012. Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum* 76 (3), 299–316.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Saarenheimo, M. 2001. *Oppimista edistävä reflektio*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job Demands, Job Resources and Their Relationship With Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behaviour* 25 (3), 293–315.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. & Gonzalez-Roma, V. & Bakker A. B. 2002. The Measurement of Engagement and Burnout – A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *The Journal of Happiness Studies* 3 (1), 71–92.
- Schmidt, S. 2016. Personality Diversity: Extrovert and Introvert Temperament. *Journal of Food Science Education* 15 (3), 73–74.
- Schwartz, B. 2000. Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *American Psychologist* 55 (1), 79–88.
- Seligman, M. 2002. Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Teoksessa C. Snyder & S. Lopez (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology – An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Sheldon, K. M. & King, L. 2001. Why Positive Psychology Is Necessary? *American Psychologist* 56 (3), 216–217.
- Snyder, C. & Dinoff, B. 1999. Coping – Where Have You Been? Teoksessa C. Snyder. (toim.) *Coping: The Psychology of What Works*. New York: Oxford University Press, 3–19.
- Sonnentag, S. 2001. Work, Recovery Activities, and Individual Well-Being: A Diary Study. *Journal of Occupational Health Psychology* 6 (3), 196–210.
- Sonnentag, S. & Friz, C. 2007. The Recovery Experience Questionnaire: Development and Validation of Measure for Assessing Recuperation and Unwinding From Work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204–221.
- Sonnentag, S., Venz, L. & Casper, A. 2017. Advances on Recovery Research: What Have We Learned? What Should Be Done Next? *Journal of Occupational Health* 22 (3), 365–380.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Thiselton, A. 2009. *Hermeneutics – An Introduction*. Gambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Tolkki, K. 2019. Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteille jätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. Yle uutiset 24.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10657582>. (Viitattu 24.2.2019)
- Toom, A. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työterveyslaitos. 2019. Elintavat ja työhyvinvointi. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/terveyden-edistaminen-tyopaikalla/elintavat-ja-tyohyvinvointi/>. (Viitattu 15.3.2019)
- Upadaya, K, Vartiainen, M. & Salmela-Aro, K. 2016. From Job Demands and Resources to Work Engagement, Burnout, Life Satisfaction, Depressive Symptoms, and Occupational Health. *Burnout Research* 3 (4), 101–108.
- Vartiovaara, I. 2000. *Jaksamisen rajat*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Viitattu 14.2.2019)
- Vesley, A., Saklofske, D. & Leschied, A. 2013. Teachers – The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology* 28 (1), 71–89.
- Virtanen, M. 2015. *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Watkins, P. C. 2016. *Positive Psychology 101*. New York: Springer.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimmonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35–60.
- Yen, J. 2010. Authorizing Happiness: Rethorical Demarcation of Science and Society in Historical Narratives of Positive Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology* 30 (2), 67–78.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.
- Zellars, K. L., Perrewé, P. L. & Hochwarter, W. A. 2000. Burnout in Health Care: The Role of The Five Factors of Personality. *Journal of Applied Social Psychology* 30 (8), 1570–1598.

Taustatietoja:

Ikä

Työkokemus

Koulutus

Opetettava luokka

Työsuhde (vakituinen, sijainen...)

Sukupuoli

Perhe

Teema 1. Luokanopettajien työssä jaksaminen yleisesti.

- Opettajan oma mielikuva luokanopettajien työssä jaksamisesta yleisesti.
- Mitkä ovat mielestäsi syyt, että opettaja jaksaa/ei jaksa työssään?
- Miten opettajien työssä jaksamista voitaisiin edistää?

Teema 2. Työntekijän työssä jaksaminen.

- Opettajan kokemus omasta työssä jaksamisestaan.
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opettajan kokemukseen.

Teema 3. Työntekijän voimavarat/työssä jaksamista tukevat tekijät.

Voimavarat: keinot/tekijät, jotka auttavat jaksamaan työssä.

- Opettajan voimavarat.
- Miten nämä voimavarat edistävät työssä jaksamista?
- Voiko mielestäsi työssä jaksamista edistäviä voimavaroja hankkia tai lisätä jotenkin? Miten? Mitä ne voisivat olla?
- Voimavarojen muuttuminen.

Teema 4. Työhön liittyvät voimavarat.

- Millaisia voimavaroja koet olevan työssäsi? ts. Mikä työssäsi auttaa jaksamaan?
- Työkokemuksen merkitys työssä jaksamisessa.
- Ovatko työhön liittyvät voimavarasi lisääntyneet työkokemuksesi myötä?
- Opettajankoulutus ja työssä jaksaminen. Tukeeko koulutus työssä jaksamista?

Teema 5. Työn ulkopuoliset voimavarat.

- Opettajan työn ulkopuoliset voimavarat, jotka tukevat työssä jaksamista.
- Ovatko nämä voimavarat muuttuneet vuosien varrella? Miten? (Uusia voimavaroja/lisää voimavaroja/vähentynyt voimavarojen määrä?)

Teema 6. Yksilöllisyys voimavarana.

- Yksilölliset piirteet/taipumukset edistämässä työssä jaksamista.
- Miten kohtaat haastavan tilanteen koulussa? (Miten toimit / Miten ajattelet?)
- Millaiset yksilölliset piirteet/taipumukset/ominaisuudet yleisesti auttavat/edistävät luokanopettajan työssä jaksamista opettajan kokemuksen mukaan.
- Opettajan yksilöllisyys työssä jaksamisessa.

Ratkaisumallit:

Millaisia voimavaroja mielestäsi luokanopettajilta vaaditaan, jotta he jaksaisivat työssään?

Millaiset voimavarat tukevat opettajan työssä jaksamista? työhön liittyvät/työn ulkopuoliset/yksilöllisyys

Liite 2
Tutkimuslupapyyntö

Hyvä luokanopettaja,

Tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajien työssä jaksamista voimavarojen näkökulmasta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, mitä voimavaroja opettajilla on ja miten voimavarat voivat edistää opettajien työssä jaksamista. Aineisto kerätään haastattelemalla luokanopettajia. Kaikki kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto anonymisoidaan analysointivaiheessa. Haastattelutallenteet tuhoetaan litteroinnin jälkeen. Anonymisoidut litteroinnit säilytetään tutkimuseettisten käytänteiden mukaisesti.

Tutkielmani ohjaaja on yliopistonlehtori [nimi].

Tällä tutkimuslupapyyntöllä pyydän Teiltä suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä luvan nauhoittaa haastattelu.

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Päivämäärä ja paikka

Yhteistyöstä kiittäen,
Anni Iivanainen
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
[Yhteystiedot]